História e Memória da Profissão Docente

Denise Pereira
(Organizadora)

Atena
Editora

Ano 2021

Denise Pereira
(Organizadora)

Ano 2021

Editora Chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Assistentes Editoriais
Natalia Oliveira
Bruno Oliveira
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto Gráfico e Diagramação
Natália Sandrini de Azevedo
Camila Alves de Cremo
Luiza Alves Batista
Maria Alice Pinheiro
Imagens da Capa
Shutterstock
Edição de Arte
Luiza Alves Batista
Revisão
Os Autores

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Ano 2021

Atena
Editora

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

História e memória da profissão docente

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Giovanna Sandrini de Azevedo
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadora: Denise Pereira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

H673 História e memória da profissão docente / Organizadora Denise Pereira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5706-793-2
DOI 10.22533/at.ed.932211802

1. História. I. Pereira, Denise (Organizadora). II. Título.
CDD 901

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

Estudos sobre a profissão docente aumentam na historiografia da educação brasileira e, especialmente na última década, passaram a figurar de forma recorrente entre os eixos temáticos dos principais congressos e encontros científicos da área. A circulação de um número cada vez maior de periódicos especializados também tem contribuído para promover diversas pesquisas da educação, expressam não apenas o amadurecimento do campo, mas, em especial, o destaque que a temática profissão docente adquiriu no âmbito da História da Educação.

O conjunto de capítulos que integram o e-book segue essa tendência ao apresentar diversas dimensões da temática, uma vez que serão aqui apresentados aspectos articulados à formação de professores (políticas, instituições formadoras, sujeitos envolvidos com o processo formativo), às condições de acesso à carreira, ao exercício da atividade docente (saberes e práticas) e às formas de organização da categoria em lutas constantes por melhores condições de trabalho e conquistas que visam beneficiar o magistério, de maneira geral.

Em meio a diferentes contextos, a história e a identidade da profissão docente constroem-se e consolidam-se. Assim, os textos publicados nesse e-book reafirmam a importância de ampliar-se o olhar sobre a profissão docente, considerando-a em suas especificidades e em suas relações com o contexto sociocultural e político.

Esperamos que as leituras destes capítulos possam ampliar seus conhecimentos e instigar novas reflexões.

Boa leitura!

Denise Pereira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

A POSIÇÃO DE PIERRE BOURDIEU FRENTE AO CONTEÚDO DO CURRÍCULO ESCOLAR

Data de aceite: 01/02/2021
Data de submissão: 03/11/2020

Elsio Lenardão
Universidade Estadual de Londrina
Londrina – Paraná
http://lattes.cnpq.br/9174529164899789

Edmilson Lenardão
Universidade Estadual de Londrina
Londrina – Paraná
http://lattes.cnpq.br/7884492845497511

RESUMO: No Brasil, o debate a respeito de quais conteúdos deveriam compor o currículo da escola básica opõe propostas “relativistas” àquelas que defendem o caráter específico da cultura escolar, intituladas “conteudistas”. Embora não seja vinculado imediatamente a esse debate, é possível encontrar nos escritos de Pierre Bourdieu uma posição favorável à posição “conteudista”. Sugerimos que é possível demonstrar, por meio da referência a posições que Bourdieu tomou em parte de sua obra, a defesa da especificidade do conteúdo clássico da cultura escolar composto pela ciência e pela “cultura erudita” ou “alta cultura”.
PALAVRAS-CHAVE: Pierre Bourdieu. Conteúdo curricular. Arbitrário cultural. Relativismo.

THE POSITION OF PIERRE BOURDIEU IN FRONT OF THE CONTENT OF THE SCHOOL CURRICULUM

ABSTRACT: In Brazil, the debate over which content should comprise the basic school curriculum opposes “relativistic” proposals to those that defend the specific character of academic culture, entitled “contentist”. Although it is not immediately linked to this debate, it is possible to find in Pierre Bourdieu’s writings a position favorable to the “contentist” position. We suggest that it is possible to demonstrate, through reference to positions that Bourdieu took in part of his work, the defense of the specificity of the classic content of school culture composed by science and by “erudite culture” or “high culture”.
KEYWORDS: Pierre Bourdieu. Curricular Content. Cultural Arbitrary. Relativism.

1 | INTRODUÇÃO

É explícito o embate corrente entre variadas interpretações a respeito de quais conteúdos deveriam compor o currículo conforme se dá mais destaque a este ou àquele papel da escola. No caso do Brasil, coloca-se um debate importante opondo propostas relativistas[1] a propostas que defendem o caráter específico da cultura escolar – frequentemente, denominadas “conteudistas”.

Em vários autores brasileiros que lidam com os escritos de Bourdieu, e também em

1 Para efeito deste artigo, o termo “relativista” irá referir-se, simplificadamente, àqueles que fazem a crítica ao predomínio, na cultura escolar, da “cultura das classes dominantes” (científica e erudita) com seu suposto caráter uniformizante, em detrimento da presença das “culturas populares” com sua presumida diversidade (SILVA, 1995).

autores estrangeiros traduzidos para o português, insinua-se uma certa interpretação quanto à posição de Pierre Bourdieu a respeito do conteúdo escolar que induz a situá-lo entre os relativistas. Nesse modelo de interpretação, que aproxima Bourdieu da crítica ao currículo clássico/propedêutico, é central o argumento que sugere que no seu alerta quanto ao caráter arbitrário e classista do conteúdo da cultura escolar em vigência estaria embutida também uma sugestão de substituição ou de incremento desse conteúdo clássico/propedêutico, ora vigente, por conteúdos da cultura popular e tradicional, isto é, por conteúdos das "culturas dominadas".

Apresentamos, à frente, algumas das interpretações que situam Bourdieu próximo dos relativistas/multiculturalistas e sugerimos que esta hipótese é controversa. É possível encontrar em textos desse autor, voltados à análise da escola, a defesa da especificidade e da legitimidade do conteúdo da cultura escolar composto pela ciência e por elementos da chamada "cultura erudita". Parece ser essa última a interpretação mais fiel aos escritos de Bourdieu. Pretendemos demonstrar isto por meio da exposição das posições desse autor em alguns de seus textos fundamentais voltados ao tema e, especialmente, em dois documentos que resultaram de sua contribuição junto ao Ministério da Educação da França.

2 | UMA INTERPRETAÇÃO CORRENTE: BOURDIEU COMO RELATIVISTA

Encontram-se em Nogueira & Nogueira (s/data), por exemplo, indicações de uma interpretação da obra de Bourdieu que ilustra a posição que apontamos como controversa. Observe-se, inicialmente, como esses autores interpretam a crítica de Bourdieu ao caráter de classe da cultura escolar.

> Na perspectiva de Bourdieu, a conversão de um arbitrário cultural em cultura legítima [cultura escolar] só pode ser compreendida quando se considera a relação entre os vários arbitrários em disputa em uma determinada sociedade e as relações de força entre os grupos ou classes sociais presentes nessa mesma sociedade. No caso das sociedades de classes, a capacidade de imposição e legitimação de um arbitrário cultural corresponderia à força da classe social que o sustenta. De um modo geral, os valores e significados arbitrários, capazes de se impor como cultura legítima, seriam aqueles sustentados pelas classes dominantes. *Portanto, para o autor, a cultura escolar, socialmente legitimada, seria a cultura imposta pelas classes dominantes* (NOGUEIRA & NOGUEIRA, s/data, p. 36). (Grifos nossos)

Deriva dessa posição inicial a afirmação de que Bourdieu pensaria a cultura escolar da seguinte forma:

> A cultura consagrada e transmitida pela instituição escolar não seria objetivamente superior a nenhuma outra. O valor que lhe é atribuído seria arbitrário, não estaria fundamentado em nenhuma verdade objetiva e inquestionável. Mas, apesar de arbitrária, a cultura escolar seria socialmente reconhecida como a cultura legítima, como a única universalmente válida (NOGUEIRA & NOGUEIRA, s/data, p. 36).

Em seguida, esses autores estendem essa crítica que Bourdieu faz ao caráter de classe da cultura escolar a uma possível crítica que este mesmo autor faria ao conteúdo da cultura escolar:

> Bourdieu ressalta que, em relação às camadas dominadas, o maior efeito dessa 'violência simbólica' exercida pela escola não é a perda da cultura familiar e a inculcação de uma nova cultura exógena (mesmo porque essa inculcação, como já se viu, seria prejudicada pela falta das condições necessárias à sua recepção), mas o reconhecimento, por parte dos membros dessa camada, da superioridade e legitimidade da cultura dominante. Esse reconhecimento se traduziria numa desvalorização do saber e do saber-fazer tradicionais – por exemplo, da medicina, da arte e da linguagem populares, e mesmo do direito consuetudinário – em favor do saber e do saber-fazer socialmente legitimados (NOGUEIRA & NOGUEIRA, s/data, p. 38-39).

Ao propor que, segundo Bourdieu, "[os] conteúdos curriculares seriam selecionados em função dos conhecimentos, dos valores e dos interesses das classes dominantes", Nogueira & Nogueira (s/data) sugerem que este autor está a indicar também uma crítica ao conteúdo do currículo escolar consagrado, nos seguintes termos: "Ao sublinhar que o saber escolar está intimamente associado à cultura dominante, *Bourdieu abre portas para uma análise crítica do currículo*" (idem, p. 41). (Grifos nossos)[2]

Vê-se, nos trechos destacados anteriormente, que o principal argumento utilizado para tomar Bourdieu como crítico do currículo propedêutico da escola básica é imputar-lhe a crítica ao conteúdo da cultura escolar como derivada da denúncia que ele faz do caráter de classe da cultura escolar. Soares (1994) sugere, por exemplo: "A escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes (...)" (p. 15). Insiste esta autora:

> (...) a escola exerce um poder de ***violência simbólica***, isto é, de imposição, às classes dominadas, da cultura (...) das classes dominantes, apresentadas como a cultura e a linguagem ***legítimas***: a escola converte a cultura e a linguagem dos grupos dominantes em saber escolar ***legítimo*** e impõe esse saber aos grupos dominados (Idem, p. 54).

No caso da interpretação que Soares (1994) faz da denúncia de Bourdieu ao viés de classe da cultura escolar, ela sugere também que Bourdieu estaria denunciando, ao mesmo tempo, como esse viés implicaria numa desvalorização das culturas populares. Para Soares (1994), a composição da cultura escolar por elementos da "(...) cultura e da linguagem do grupo dominante" ocorreria "(...) em detrimento da cultura e da linguagem de outros grupos (...)", num efeito de "(...) discriminação das classes populares" (p. 54).

---

2 No final da artigo supracitado, Nogueira e Nogueira (s/data) fazem algumas ressalvas quanto ao tipo de interpretação dos escritos de Bourdieu que o acusa de ter "(...) negligenciado, até certo ponto, o fato de o sistema escolar e o conhecimento selecionado e transmitido por ele guardarem uma autonomia relativa em relação à cultura dominante, e mais amplamente, em relação às estruturas de dominação" (s/data, p. 44-45). Mas ressalte-se que Nogueira & Nogueira anotam essa ressalva apenas como um "anexo". Esses autores não revisam a própria filiação, ao menos neste texto, à interpretação que imputa a Bourdieu tal "negligência".

Conforme essa autora, o predomínio da "cultura dos grupos dominantes" compondo a cultura escolar explicar-se-ia

> (...) pela *opressão* que essas classes dominantes, com a mediação da escola, exercem sobre as classes dominadas, através da imposição da sua cultura e de sua linguagem, apresentadas como legítimas, e da consequente desvalorização de uma cultura e linguagem que, só por ser diferente daquela considerada legítima, é acusada de 'deficiente' (SOARES, 1994, p. 55).

Levando às últimas consequências a interpretação que faz dos escritos de Bourdieu, Soares (1994) insere esse autor na perspectiva daqueles autores considerados reprodutivistas.

> Na perspectiva da *teoria do capital linguístico escolarmente rentável* [de Bourdieu], o fracasso, na escola, dos alunos provenientes das camadas populares é apenas mais uma faceta da dominação que essas camadas sofrem na sociedade como um todo, e atende aos interesses das classes dominantes, pois colabora para a preservação de sua hegemonia. Nessa perspectiva, não é a escola – instituição a serviço das classes dominantes – o campo em que se deve travar a luta contra o fracasso escolar das camadas populares: numa sociedade marcada pela divisão em grupos ou classes antagônicos, que se opõem em relações de força materiais e simbólicas, não há solução *educacional* para o problema do fracasso escolar; só a eliminação das discriminações e das desigualdades sociais e econômicas poderia garantir igualdade de condições de rendimento na escola. A solução estaria, pois, em transformações da estrutura social como um todo; transformações apenas na escola não passam de mistificação; não surtem efeito, e parecem mesmo ter o objetivo de apenas simular soluções, sendo, na verdade, um reforço da discriminação (SOARES, 1994, p. 64).

Setton (2014) parece aproximar-se dessa linha interpretativa ao destacar que para Bourdieu a cultura escolar – "cultura culta", segundo essa autora – seria uma cultura que é "imposta" em detrimento da cultura de viés popular (p. 3). Referindo-se à cobrança que a escola faz às crianças de famílias de baixa escolarização quanto à posse de um conhecimento cultural específico prévio necessário para a realização satisfatória do processo de transmissão da cultura escolar, Setton (2014) afirma que essa cobrança da escola teria sido denominada por Bourdieu como "violência simbólica", "(...) pois imporia o reconhecimento e a legitimidade de uma única forma de cultura, *desconsiderando e inferiorizando a cultura dos segmentos populares*" (p. 3). (Grifos nossos)

Bonnewitz (2003) alinha-se também a essa forma, posta em questão neste artigo, de interpretar os escritos educacionais de Bourdieu. Toma, por exemplo, a observação de Bourdieu de que a cultura escolar é um arbitrário cultural para inferir que este autor estaria indicando a possibilidade ou necessidade de substituição do conteúdo propedêutico por conteúdos alternativos. Segundo Bonnewitz (2003),

> (...) *não há nenhuma justificativa racional, segundo Bourdieu, para o fato de estudar Maupassant e não a história em quadrinhos, a pintura acadêmica e*

> *não as produções dos 'grafiteiros', a música clássica e não a música 'tecno'*. Do mesmo modo, fundamentar os critérios de excelência na matemática e não no latim ou no grego, é arbitrário. A seleção das disciplinas ensinadas, assim como a escolha dos conteúdos disciplinares é o produto de relações de força entre grupos sociais. A cultura escolar não é uma cultura neutra, mas uma cultura de classe (p. 114-115). (Grifos nossos)

Vê-se que nas interpretações apresentadas anteriormente toma-se a adesão de Bourdieu à noção antropológica[3] de cultura como respaldo para uma crítica à cultura escolar como "cultura das classes dominantes" imposta arbitrariamente. Infere-se, nesse tipo de interpretação, que a adesão de Bourdieu à noção antropológica de cultura o teria levado a ver a cultura escolar como sendo simplesmente uma "cultura particular": a cultura do grupo cultural e socialmente dominante. Como se Bourdieu reduzisse a consideração sobre a "cultura escolar" à acusação de que ela se confunde com a "cultura dominante", isto é, a dos grupos dominantes.

Snyders, por exemplo, reforça essa interpretação a respeito da significação da cultura para Bourdieu, sugerindo, até, que este autor mostraria certo desprezo à "cultura dominante" e, por consequência, à cultura escolar predominante.

> A cultura como penetração pessoal e, como mais forte razão, como arma no combate social, a ideia de um valor revolucionário da cultura, de um reforço do povo pela cultura; o esforço para distinguir entre uma utilização conservadora da cultura ou antes uma perversão conservadora e as condições em que ela se pode transformar em património do próprio povo: não basta dizermos que Bourdieu-Passeron não encaram estas questões, receamos até que eles tornem impossível apresenta-las aqui correctamente (SNYDERS, 1977, p. 295).

Na interpretação que Snyders (1977) realiza dos textos de Bourdieu, a cultura erudita ou a alta cultura seriam, para Bourdieu, apenas culturas particulares da burguesia, sem nenhum valor que extrapolasse essa origem. Dessa forma, na interpretação de Snyders, para Bourdieu, "(...) [a] luta de classes pela cultura ['burguesa'] seria, portanto, impossível" (p. 295), ou melhor, desnecessária.

> Com Bourdieu-Passeron, a cultura não passa de uma comédia que a classe dominante interpreta para si mesma com o único fim de afastar todos que não pertencem à confraria; por isso o ensino só pode ser uma comédia dessa comédia, comédia de segunda ordem, transmissão teatralmente incoerente do que já não continha de facto a mínima realidade; excepto no que respeita à exclusão social dos ignorantes, isto é, das classes dominadas (SNYDERS, 1977, p. 297).

Snyders (1977) chega a afirmar que

---

3 A antropologia oferece uma noção de cultura em que "(...) não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas, de que todas as culturas são epistemológica e antropologicamente equivalentes. Não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior a outra" (SILVA, 2000, p. 88).

> (...) para nossos autores [Bourdieu-Passeron] a escola é que escolheu os critérios de cultura da classe dominante, critérios infundados, arbitrários – se é que são estes os mais indicados para repelir o povo. A escola é um mecanismo cuidadosamente montado para organizar o fracasso dos socialmente desfavorecidos e assegurar, por conseguinte, o conservantismo. Afirmar que ela é cúmplice e cúmplice voluntária não chega; ela surge como elemento-chave da reprodução (p. 301).[4]

Dessa maneira de interpretar a sociologia da educação de Bourdieu, vendo-o como próximo dos relativistas, parece derivar a sugestão de que esse autor estaria a propor que os currículos escolares devessem aderir à inclusão de conteúdos mais representativos das diversas culturas subordinadas, dos dominados, por exemplo, em complementação ou substituição à cultura erudita ou ao conhecimento científico.

Estando correta a interpretação anotada acima, uma proposta de intervenção sobre essa escola discriminatória teria que, para ser coerente, iniciar-se também pelo combate à uma suposta validade intrínseca do atual conteúdo da cultura escolar. No entanto, não parece ser esta a posição que Bourdieu adota em vários de seus textos de sociologia da educação.

3 | A QUAIS DIMENSÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO SE DIRIGE A CRÍTICA DE BOURDIEU?

É provável que Bourdieu e Passeron (2009), ao indicarem haver uma "(...) afinidade evidente entre la cultura acadêmica y la cultura de las clases cultas" (p. 113) – que seria representada pela "cultura erudita" ou pela "alta cultura" –, miram chamar a atenção dos agentes educacionais para que não ignorem esse fato ao organizar suas práticas pedagógicas e seus julgamentos sobre os alunos. Bourdieu (2000) reitera diversas vezes[5] que o enfrentamento da violência simbólica presente na ação pedagógica "(...) supõe a *tomada de consciência* do [caráter] arbitrário [desta ação] (...)" (p. 15). Por certo, seria controversa uma interpretação a respeito da posição de Bourdieu que fosse além disso, derivando, desse alerta de Bourdieu, por exemplo, uma crítica aos conteúdos clássicos predominantes na cultura escolar.

Bourdieu insiste na denúncia da postura de desconsideração que a escola assume quanto às diferenças e desvantagens culturais havidas entres seus alunos frente à cultura escolar. Esse autor, reiteradamente, aponta a necessidade de a escola rever seus procedimentos frente a essa desconsideração, de modo a não tornar os julgamentos, as avaliações e os exames que utiliza, mecanismos de seleção desfavoráveis às crianças das classes populares. Um resumo bem claro da crítica de Bourdieu (1998) quanto àquilo que é central nos procedimentos do trabalho pedagógico do sistema escolar tradicional, e que explica parte da responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais,

4 Este autor repete tal interpretação a respeito de Bourdieu em Snyders (2008).

5 Por exemplo, Bourdieu (1982).

pode ser encontrado no seguinte trecho:

> (...) para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, ***no âmbito dos conteúdos do ensino*** que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (p. 53). (Grifos nossos)

Vê-se que o autor, neste trecho, inclui os “conteúdos do ensino” entre os elementos que corroboram para a seleção e exclusão interna que a escola promove, mas não aponta sua crítica para o teor desses conteúdos do ensino. Bourdieu (1998) centra a atenção nas implicações de se fechar os olhos para as “desigualdades culturais [existentes] entre as crianças das diferentes classes sociais” (1998, p. 53). Isto é, incomoda-o a diferença que marca os alunos das diferentes classes sociais quanto à posse de capital cultural semelhante à cultura escolar. Parece não estar em questão a validade do conteúdo que comporia a cultura escolar.

Portanto, o centro da crítica que Bourdieu realiza está na dimensão dos procedimentos da ação pedagógica frente às desigualdades de posse de capital cultural que as crianças apresentam. Isto é, sua crítica ao papel reprodutor da escola visaria, antes de tudo, a denúncia da tarefa que ela deixa de cumprir, ao ignorar o caráter arbitrário do conteúdo de sua cultura. Tal tarefa seria a de oferecer às crianças das classes populares o acesso democrático a uma competência cultural específica, derivada da cultura erudita e do conhecimento científico. Em vários de seus escritos e de suas contribuições de intervenção, pode-se encontrar indicações de que se deve atuar sobre a escola para que sejam atenuados os “efeitos de reprodução”. Uma das formas voltadas a essa atenuação, segundo Bourdieu, seria a valorização e empenho efetivo em socializar junto aos alunos das classes populares o conteúdo erudito e científico da cultura escolar.

Bourdieu apresenta uma posição favorável à ideia do caráter específico da cultura escolar. Em várias ocasiões, ele recomenda que o “conhecimento escolar” deva ser composto pelo conhecimento científico e pela cultura erudita (alta cultura). Bourdieu opta, claramente, por um certo modelo para o conteúdo da cultura escolar. Tal opção pode ser vista, destacadamente, por exemplo, em dois importantes documentos de orientação a reformas do Ensino Básico francês elaborados com sua decisiva participação. Trata-se dos documentos “Proposições para o ensino do futuro” (1986)[6] e “Princípios para uma reflexão sobre os conteúdos do ensino” (1990)[7].

No texto das “Proposições” (1986), por exemplo, Bourdieu pressupõe os “efeitos de consagração” dos procedimentos pedagógicos em voga, mas sem remetê-los à uma crítica

6 Redigido em 1985. Para uma apresentação detalhada do referido documento, ver Lenardão; Lenardão; Karpinsk (2016).

7 Resultado do trabalho de uma Comissão instituída pelo governo francês no final do ano de 1988.

do conteúdo da cultura escolar correspondente que sugerisse sua substituição por outra referência cultural. Ele aceita certa dimensão universal da cultura escolar francesa, da época em análise, que derivaria, principalmente, da presença da ciência como seu conteúdo básico. Noutros termos, Bourdieu acusa a arbitrariedade da cultura escolar, denuncia que ela acabará por impor-se na forma de violência simbólica, porém, preocupa-se mais com as consequências pedagógicas de se ignorar o caráter arbitrário da cultura escolar. Por isso, concentra suas análises nos procedimentos (didática, avaliações, julgamentos etc) "violentos" da ação pedagógica, expressão dessa ignorância, e não numa crítica ao conteúdo clássico da cultura escolar (ver, também, BOURDIEU, 1982).

4 I O CONTEÚDO DA CULTURA ESCOLAR PARA BOURDIEU: A RELEVÂNCIA DA CULTURA ERUDITA E DA CIÊNCIA

Na sociologia da educação de Bourdieu, é central a crítica ao papel da escola de reprodutora da desigualdade social. Ocupa lugar de destaque a crítica deste autor à dívida da escola com as classes populares quanto à função de transmitir o "saber erudito" (BOURDIEU, 1998, p. 56) ou a "cultura erudita" (Idem, p. 63)[8].

> Se a ação indireta da escola (produtora dessa disposição geral diante de todo tipo de bem cultural que define a atitude 'culta') é determinante, a ação direta, sob a forma do ensino artístico ou dos diferentes tipos de incitação à prática (visitas organizadas [a museus, galerias de arte, concertos] etc.), permanece fraca: deixando de dar a todos, através de uma educação metódica, aquilo que alguns devem ao seu meio familiar, a escola sanciona, portanto, aquelas desigualdades que somente uma instituição cuja função específica fosse transmitir ao maior número possível de pessoas, pelo aprendizado e pelo exercício, as atitudes e as aptidões que fazem o homem 'culto', poderia compensar (pelo menos parcialmente) as desvantagens daqueles que não encontram em seu meio familiar a incitação à prática cultural [erudita] (BOURDIEU, 1998, p. 61).

Bourdieu (1998) repete, mais de uma vez, a alusão de que o papel da escola está relacionado à transmissão da cultura erudita, anotando que "(...) a função que lhe cabe [à escola], de fato e de direito, [é] a de desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção, a aptidão para as práticas culturais que a sociedade considera como as mais nobres" (p. 62). Esse autor insiste que "(...) só a escola pode criar (ou desenvolver, segundo o caso) a aspiração à cultura [erudita], mesmo à cultura menos escolar", isto é, menos erudita (Idem, p. 60)[9]. Observa, ainda, que

8 Nos termos de Bourdieu, a "cultura erudita" seria identificada como aquela cultura cuja parte importante de seu conteúdo é composta por aquilo que Bourdieu chama de "obras da cultura erudita": a literatura consagrada, aquelas obras expostas em museus, galerias de arte, apresentadas em concertos, o teatro clássico etc.

9 Bourdieu (1998) se refere, por exemplo, ao cinema como "uma arte mais popular" (p. 59). E até essa, menos erudita, a escola viria, segundo ele, sonegando às crianças menos favorecidas.

> (...) as desigualdades frente às obras da cultura erudita não são senão um aspecto e um efeito das desigualdades frente à escola, que cria a necessidade cultural ao mesmo tempo em que dá e define os meios de satisfazê-la (BOURDIEU, 1998, p. 60).

Bourdieu observa, por exemplo, que entre os elementos que colaboram para a seleção escolar e que afetam particularmente os alunos egressos das classes populares está o do estranhamento destes diante da "língua escolar". Conforme este autor, a "língua escolar (...) só é uma língua materna para as crianças oriundas das classes cultas" (1998, p. 46). No entanto, ele não porá em questionamento esse arbítrio (BOURDIEU, 1986, p. 160).

Bourdieu, embora não desconheça o fato social da variação linguística e da dimensão política envolvida no mercado linguístico, parece aceitar certa diferenciação entre as linguagens e, assim, justificar a escolha por parte da escola pelo uso da "língua das classes cultas". Comentando as desvantagens escolares das crianças oriundas de meios sociais menos favorecidos, que decorreriam da sua linguagem original, Bourdieu (1998) insinua que tais desvantagens derivariam do fato de que as crianças dos meios populares utilizam uma língua menos complexa do que aquela que organiza a comunicação na escola. Nos termos do autor:

> (...) a língua não é um simples instrumento, mais ou menos eficaz, mais ou menos adequado, do pensamento mas fornece – uma sintaxe, isto é, um sistema de categorias mais ou menos complexas, de maneira que a aptidão para o deciframento e a manipulação de estruturas complexas, quer lógicas quer estéticas, parece função direta da complexidade da estrutura da língua inicialmente falada no meio familiar, que lega sempre uma parte de suas características à língua adquirida na escola (BOURDIEU, 1998, p. 46).

As anotações postas até aqui permitem inferir que, quando Bourdieu se refere ao arbítrio na cultura escolar e suas consequências ("efeitos de consagração"), ele não se dirige ao núcleo curricular dos conhecimentos dessa cultura que, no caso, seria composto pela ciência e pela cultura erudita. Pode-se ver no documento "Proposições para o ensino do futuro" (BOURDIEU, 1986), de início, a opção pelas "ciências da natureza" e pelas "ciências do homem" (p. 153). O referido documento assume como dado e inquestionável esse núcleo, salvo algumas ressalvas para que não se fetichize o alcance do conhecimento científico e não se o aborde a-historicamente (BOURDIEU, 1986, p.154).

Bourdieu, ao sugerir no início das "Proposições" que, apesar do dissenso frente à boa parte dos problemas da educação escolar, certo acordo se imporia quanto aos "(...) imperativos técnicos que visam a assegurar o progresso da ciência e do ensino da ciência" (1986, p. 153), dá a entender que está tomando como certo que a "ciência e seu ensino" seriam os componentes básicos para o currículo escolar francês à época. Ao indicar, nas "Proposições", a necessidade de diminuição de excessos de conteúdos dos programas escolares dos ensinos fundamental e secundário franceses e sua atualização, Bourdieu

(1986) demarca com clareza sua posição de que se deveria “(...) iniciar os alunos nas grandes revoluções conceituais sobre as quais repousa a ciência moderna”, reforçando mais à frente que tal iniciação não deveria ser realizada “(...) em detrimento de uma ciência clássica, sempre mais formativa, sobre a qual repousa todo o edifício [escolar]” (p. 162).

Bourdieu (1986) justifica sua opção pelas ciências tendo em vista as “(...) posturas críticas que as ciências da natureza e as ciências do homem propõem” e que serviriam de “(...) antídoto contra as formas antigas ou novas de irracionalismo ou de fanatismo da razão” (p. 153). Ele comenta essa capacidade do conhecimento científico com o exemplo das ciências sociais, que “(...) deveriam levar a um julgamento esclarecido sobre o mundo social e oferecer armas contra as manipulações de todos os tipos” (BOURDIEU, 1986, p. 153), como, por exemplo, ajudar no exame crítico de como funcionam as pesquisas de opinião ou colaborar na desmistificação dos mecanismos de representação política, por meio da apresentação da história das instituições políticas.

Alguma dúvida quanto à opção de Bourdieu em relação à centralidade da ciência no núcleo da cultura escolar poderia aparecer na distinção que este autor propõe entre as “ciências da natureza”, com sua característica de “universalismo”, e as “ciências do homem”, com o relativismo que estas ensinam e que aparece na atenção que dão à pluralidade dos modos de vida, dos saberes e das sensibilidades culturais (BOURDIEU, 1986, p. 153). De qualquer modo, Bourdieu proporá que o ensino deve “(...) conciliar o universalismo inerente ao pensamento científico [ciências da natureza] e o relativismo ensinado pelas ciências humanas” (1986, p. 153)[10].

Em várias ocasiões, no documento “Princípios” (1990), Bourdieu toma a “ciência” como eixo e referência para qualquer mudança nos conteúdos do ensino francês, não indicando, em nenhuma ocasião, alguma outra forma de conhecimento que poderia vir a substituir ou complementar o conhecimento científico. Neste documento, ele insiste que a cultura escolar “(...) deveria intentar articular los modos de pensamiento propios de las ciências de la naturaleza con los de las ciências del hombre, e inculcar el modo de pensamiento racional y crítico característico de la labor científica” (BOURDIEU, 1990, p. 424-425).

Não há como deixar de anotar, convém registrar, que, neste momento, nas “Proposições”, Bourdieu parece atento à variedade cultural. Inclusive propõe que a escola, desde o nível primário, forneça às crianças a possibilidade de se habituar e admitir a “(...) diversidade de costumes (em termos de técnicas do corpo, do vestuário, da habitação, da alimentação) (...) e dos sistemas de pensamento” havidos entre os povos; além de preocupar-se em fazer aparecer a característica de arbítrio que marca “(...) as escolhas próprias das diferentes civilizações (...)” (BOURDIEU, 1986, p. 154).

Não obstante Bourdieu reconheça a diversidade cultural de onde provêm os alunos, ele não porá em xeque, não questionará o conteúdo da cultura escolar (seu arbítrio).

10 Ver também Bourdieu (1990, p. 423-424).

Aceitará seu núcleo básico formado pela ciência (ciências da natureza e ciências do homem) e pelas belas artes. Parece não haver nos textos considerados até aqui nenhuma referência importante e profunda sugerindo que a cultura escolar deveria, por sua vez, incorporar o conteúdo e os elementos de culturas de caráter popular, tradicional ou do folclore, por exemplo.

Destaca-se, também, que, nos dois documentos comentados, aqui a abordagem a respeito da cultura escolar – seu conteúdo e práticas – é realizada sem mencionar seu vínculo com a reprodução do domínio de classe. Esses dois textos parecem desembaraçados de referências à relação da escola com a reprodução da dominação de classe. Mesmo assim, embora o texto das "Proposições" (1986) pareça não se fiar no papel da luta de classes na definição do conteúdo da cultura escolar, Bourdieu não deixa de registrar, logo no início deste documento, a possibilidade de as sugestões do documento conterem ambiguidades e sugestões antitéticas. Nos seus termos: "Uma reflexão a respeito da escola não pode ignorar as contradições que estão inscritas em uma instituição destinada a servir a interesses diferentes, ou mesmo antagônicos" (BOURDIEU, 1986, p. 153).

Mesmo reconhecendo que a cultura ensinada na escola é uma "cultura de classe", Bourdieu não quer sugerir, por consequência, que a escola deva optar por "culturas" das classes dominadas em seus conteúdos curriculares. A esta possibilidade, a de incluir, no currículo, elementos da cultura popular, Bourdieu e Passeron (2009) chamarão de "ilusão populista" (p. 110). O que interessa exatamente a Bourdieu é a denúncia das implicações do caráter arbitrário da cultura escolar; o que quer dizer, obviamente, que ele não ignora o caráter de classe do currículo. No entanto, esse autor não está propondo a substituição desse conteúdo classista. Provavelmente porque considera fundamental o acesso das crianças das classes populares a essa cultura das elites e o papel da escola nessa tarefa. Daí a denúncia que Bourdieu faz da fragilidade da escola em realizar a função de socializar a cultura erudita.

Bourdieu reitera sua posição favorável à cultura escolar clássica em vigência quando alerta para os riscos de, diante do reconhecimento necessário das desvantagens apresentadas pelas crianças das classes populares no curso da aprendizagem escolar, assumir-se

> (...) la ilusión populista [que] podría conducir a reinvidicar la promoción de las culturas paralelas generadas por las clases más desfavorecidas al orden de la cultura enseñada. No alcanza con constatar que la cultura educacional es uma cultura de clase, pero actuar como si no lo fuera es hacer todo para que quede así (BOURDIEU e PASSERON, 2009, p. 110).

Tal posição favorável frente à cultura escolar clássica/propedêutica parece estar presente também na sua sugestão de constituição de uma "pedagogia racional", que se basearia no reconhecimento das desigualdades sociais dos alunos e no reconhecimento das diferenças e desigualdades culturais socialmente condicionadas. Neste caso,

Bourdieu e Passeron (2009) sugerirão que a escola precisaria decidir-se por “reduzir” essa desigualdade cultural (p. 111).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contrariamente à interpretação majoritária sobre a posição de Bourdieu quanto ao conteúdo escolar, apresentada no início deste artigo, nossa hipótese é a de que para este autor o caráter político de dominação inscrito no conteúdo da cultura escolar estaria menos nos elementos desse conteúdo do que na omissão e dissimulação do seu caráter arbitrário e impositivo. De fato, ignorando esse caráter é que a escola acabaria por organizar-se pedagogicamente de modo a produzir, inevitavelmente, o fracasso do desempenho das crianças das classes populares. Bourdieu e Passeron (2009) revelam que

> (...) la cultura de la elite está tan próxima a la cultura educativa que el niño proveniente de um médio pequenoburgués (*y a fortiori* campesino u obrero) no puede adquirir sino laboriosamente lo que le está dado al hijo de la classe cultivada, el estilo, el gusto, el espíritu, en resumen, esse *savoir faire* y esse *savoir vivre* que son naturales a una clase, porque son la cultura de esa clase (p. 41).

Reiterando o anotado anteriormente, observa-se que Bourdieu põe mais relevo na crítica aos procedimentos pedagógicos do que nos conteúdos curriculares. Preocupa-o “(...) a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor, exigida” (BOURDIEU, 1998, p. 153). O que está em jogo, para Bourdieu, é o caráter arbitrário do conteúdo escolar e não o conteúdo em si. O que mais o incomoda são as implicações de a escola ignorar esse caráter arbitrário (BOURDIEU e PASSERON, 2009, p. 114). Decorreria daí a ênfase de sua crítica nos procedimentos pedagógicos e não nos conteúdos clássicos da cultura escolar, conforme ele enfatiza, por exemplo, no texto das “Proposições” (1986). Neste documento, ele retoma uma sugestão dada em 1966, no artigo “A escola conservadora” (BOURDIEU, 1998), indicando que uma pedagogia racional e universal

> (...) se obrigaria a tudo em favor de todos e se organizaria metodicamente em referência ao fim explícito de dar a todos os meios de adquirir aquilo que não é dado, sob a aparência do dom natural, senão às crianças das classes privilegiadas. Mas o fato é que a tradição pedagógica só se dirige, por trás das ideias inquestionáveis de igualdade e de universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola (p. 53).

Ou seja, tal pedagogia racional deveria, quanto aos procedimentos, partir do zero e levar em conta não apenas aquilo que pequena parte dos alunos herdaram. Eis a principal preocupação de Bourdieu.

Pelo apresentado, pode-se indicar que Bourdieu se concentra mais na crítica aos

procedimentos pedagógicos e menos nos conteúdos porque aceita a especificidade do conteúdo da cultura escolar como sendo composto pela ciência e pela "alta cultura". Sabendo do valor desse conteúdo no mercado dos bens simbólicos, ele defenderá que a escola se organize de um modo que garanta, de fato, às crianças e jovens das classes populares o acesso a esse "capital cultural" particular. Por essa razão, primeiro, seu alerta: "En cualquier terreno cultural que se los mida – teatro, música, pintura, jazz o cine –, los estudiantes tienem conocimientos mucho más ricos y más extendidos cuando su origen es más alto (BOURDIEU e PASSERON, 2009, p. 33). E, em seguida, sua indicação: "Para los indivíduos provenientes de sectores más desfavorecidos, la educación sigue siendo el único caminho de acceso a la cultura [alta cultura/cultura erudita] y esto em todos los niveles de enseñanza" (Idem, 2009, p. 37).

Quer dizer, parece que para Bourdieu a escola é a única instituição capaz de exercer uma ação metódica e continuada para universalizar o conhecimento científico e a cultura erudita, quebrando o monopólio da distinção culta. Só ela poderia exercer o poder de romper o círculo que faz com que o capital cultural leve ao capital cultural, reduplicando as desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre et al. Proposições para o ensino do futuro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, n. 67, 152-169, jan./abr. 1986.

BOURDIEU, Pierre et al. Princípios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. **Revista de Educación**, Madri/Espanha, n. 292, p. 417-425, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. **Los herederos**: los estudiantes y la cultura. Buenos Aires/Argentina: Siglo XXI Editores, 2009.

BOURDIEU, Pierre (coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LENARDÃO, Elsio; LENARDÃO, Edmilson; KARPINSK, André Luiz. 'Proposições para o ensino do futuro': contribuições de Pierre Bourdieu a uma 'pedagogia racional'. **Imagens da Educação**, Maringá, Pr, v. 6, n. 3, p. 37-48, 2016.

NOGUEIRA, Maria Alice & NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Um arbitrário cultural dominante. **Revista Educação** – *Especial: Biblioteca do Professor n. 5 (Bourdieu)*. Ed. Segmento: São Paulo, p. 36-45, s/data.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **Uma introdução a Pierre Bourdieu**. Disponível em: http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/uma-introdução-a-pierre-bourdieu/. Acesso em: 25 set. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin. **Educação & Sociedade,** Campinas, SP, n. 73, p. 71-78, dez. 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas em sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa/Portugal: Ed. Moraes, 1977.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES. Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1994.

CAPÍTULO 2

O USO DAS TECNOLOGIAS ENVOLVENDO AS OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS DA MATEMÁTICA: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Data de aceite: 01/02/2021

Luis Henrique Santos Passos
Universidade Federal de Roraima
Boa Vista – Roraima
http://lattes.cnpq.br/2324968075695990

Ana Patrícia Lima Sampaio
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
Manaus – Amazonas
http://lattes.cnpq.br/6423378274086761
https://orcid.org/0000-0002-8251-4173

RESUMO: A pesquisa aborda o uso das tecnologias envolvendo as operações fundamentais da matemática. O foco da pesquisa concentrou-se nos alunos da 1ª Série do 3º Segmento da EJA da Escola Maria das Dores Brasil, na cidade de Boa Vista. Foi aplicada uma atividade envolvendo a operação de multiplicação com o auxílio do computador (Ferramenta TablesTest), a fim de avaliar a importância da inserção das ferramentas da tecnologia da informação e comunicação (TIC'S) na resolução de cálculos matemáticos. Os resultados da pesquisa apontam que a utilização da ferramenta da tecnologia influenciou positivamente os alunos na execução da tarefa, Conclui-se desta maneira, que após a aplicação da atividade com o auxílio da ferramenta tecnológica, os alunos demonstraram maior interesse e gosto pelo estudo da disciplina.
PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades, matemática, tecnologias.

ABSTRACT: The survey covers the use of technologies involving the fundamental operations of mathematics. The focus of the research focused on the students of the 1st series of the 3rd segment of the EJA School Mary of Sorrows Brazil in the city of Boa Vista. An activity involving the multiplication operation with computer aid was applied(TablesTest tool) in order to assess the importance of integrating the information and communication technology tools (TIS) in solving mathematical calculations. The survey results indicate that the use of technology tool positively influenced the students in completing the task, conclude this way that after application activity with computer assistance students showed more interest and taste for the study of the discipline.
KEYWORDS: Difficulties, mathematics, technology.

1 I INTRODUÇÃO

A tecnologia tem contribuído para melhorar o progresso da humanidade e o nível de desenvolvimento dos países, sendo a principal aliada do homem na busca de novos meios, informações e conhecimentos, além de ser elemento decisivo na expansão das atividades desenvolvidas pelos povos nos mais diversos setores e áreas da economia mundial.

Na área da educação, a utilização das ferramentas da tecnologia da informação e comunicação (TIC'S), particularmente no campo da matemática, contribui para que o ensino da disciplina apresente um caráter mais dinâmico,

desperte mais interesse no aluno para o exercício de cálculos matemáticos e também melhore o processo de aprendizagem do discente.

O emprego das TIC'S na Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode contribuir para despertar a atenção do aluno na resolução de cálculos matemáticos, pois grande parte dos alunos da EJA são pessoas adultas, além de já estarem familiarizados com o uso das ferramentas da tecnologia no seu dia-a-dia.

Um dos grandes problemas enfrentados por alunos da EJA no estudo da matemática está relacionado principalmente aos poucos fundamentos básicos adquiridos no estudo da disciplina nas séries iniciais do ensino fundamental, dificultando desta forma a aprendizagem dos assuntos subseqüentes estudados.

Este fato termina por prejudicar o estudo de outros assuntos da disciplina (equações do segundo grau, progressão aritmética, conjuntos numéricos, entre outros), pois os mesmos são interligados.

De acordo com Oliveira (2014), "na matemática, nota-se que os alunos possuem dificuldades nos processos aritméticos (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação), assim como em procedimentos algébricos, os quais necessitam dos conceitos aritméticos para sua construção e desenvolvimento".

Cabe destacar que a matemática é uma disciplina que sempre figurou entre os alunos como uma das mais difíceis de ser aprendida no elenco das disciplinas escolares. Sendo assim, o estudo do tema é importante, pois a partir do diagnóstico da percepção de dificuldades encontradas pelos alunos para resolver cálculos que envolvam as operações fundamentais da matemática podem ser traçadas medidas que possam contribuir para a diminuição das dificuldades, bem como aumentar o interesse dos discentes para estudar matemática.

Neste cenário, cresce a importância da inserção das TIC´S no auxílio ao aluno da EJA como fator de motivação na resolução de tarefas e cálculos da matemática, contribuindo desta maneira para melhoria do seu processo de aprendizagem e nas habilidades para operacionalizar e potencializar o uso das ferramentas na busca pelo conhecimento.

Diante do contexto, a pesquisa tem como objetivo demonstrar a importância do uso das tecnologias na resolução de cálculos envolvendo as operações fundamentais da matemática, particularmente da operação de multiplicação.

Os procedimentos metodológicos adotados seguiram as seguintes etapas: diagnóstico do problema; palestra explicativa sobre atividade realizada; execução de atividade na ferramenta TablesTest; aplicação de questionário avaliativo para coleta dos dados; análise dos dados levantados e interpretação dos resultados.

Para o alcance dos resultados obtidos, a pesquisa adotou as seguintes estratégias: sensibilização junto aos alunos para maior utilização da ferramenta da tecnologia no estudo da matemática; explicação pormenorizada da atividade executada juntos aos discentes, a fim de retirar dúvidas e melhorar o entendimento e aprendizagem dos mesmos;

estabelecimento de tempo para resolução das tarefas, fato que provocou um maior incentivo aos alunos e realização de visitas individuais durante a execução da atividade, a fim de observação as dificuldades apresentadas pelos alunos durante a realização das tarefas.

2 I O ESTUDO DA MATEMÁTICA: DO CONHECIMENTO A PRATICA

A matemática é considerada por grande parte dos alunos do ensino médio e fundamental uma das disciplinas mais difíceis dos currículos escolares. Esta dificuldade está associado a diversos fatores, tais como: deficiência no estudo dos fundamentos básicos da disciplina realizado nas séries anteriores, falta de estímulo, dificuldade no raciocínio com números, deficiência na metodologia empregada pelo professor em sala de aula e a falta de um maior acompanhamento junto ao aluno na resolução de problemas.

Por outro lado, o esforço muita das vezes desenvolvido pelo professor através de um trabalho educativo para que o aluno possa melhor assimilar a matéria, a exemplo do estudo de cálculos envolvendo as quatro operações fundamentais da matemática, muitas das vezes não é compreendido pelo aluno, sendo este um mero espectador do que está sendo comentado em sala de aula. Nesse caso é importante que o professor procure enfatizar em seu trabalho educativo, não apenas procedimentos para calcular, mas, sobretudo, enfatizar as idéias que expressam cada uma das quatro operações (OLIVEIRA, 2011, p.80).

Como forma de promover e desenvolver o estímulo do aluno para o estudo dos diversos temas que envolvem cálculos matemáticos é importante que o docente adote metodologias que tornem o conteúdo abordado nas aulas mais dinâmico e desperte a participação do aluno, contribuindo desta maneira para melhoria da aprendizagem na disciplina.

O emprego de metodologias tradicionais e ultrapassadas contribuem para desestimular e diminuir o interesse do aluno, contribuindo para aumentar a aversão aos estudos, principalmente em se tratando do estudo de matemática (PANTOJA; SILVA, 2007, p.3).

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, objeto desta pesquisa, o emprego de metodologias diferenciadas que possam atrair a atenção e despertar o interesse pela matemática a grande maioria dos professores ainda utilizam métodos tradicionais, que despertam pouco interesse do aluno, contribuindo desta maneira para a pouca participação do mesmo nos assuntos abordados.

Grande parte dos professores ignoram as idéias ou colocações apresentadas pelos alunos da EJA por acreditarem que os mesmos apresentam pouca capacidade de arguição e pouco entendimento dos conteúdos abordados, por isso, não problematizam o que ensinam, não implementam metodologias diferenciadas e muito menos ouvem as dúvidas de seus alunos (PANTOJA; SILVA, 2007, p.6).

A dificuldade do aluno da EJA em realizar cálculos envolvendo as operações

básicas da matemática pode está associada ao pouco entendimento do conteúdo e dos conceitos básicos da disciplina. Sem conseguir entender os fundamentos conceituais básicos, o aluno fica preso somente a símbolos e sinais que são empregados na resolução de problemas. Neste contexto, para Moreira (2002, p.10), "Vergnaud considera o campo conceitual como uma unidade de estudo para dar sentido às dificuldades observadas na conceitualização do real [...],a teoria dos campos conceituais". Por essa teoria destaca-se que a conceitualização é a essência do desenvolvimento cognitivo.

Além do papel exercido pelo docente como mediador da aprendizagem, é importante que este possa direcionar as atenções também para o conteúdo utilizado no processo de ensino da matemática. Para Silva (2008), "o docente deve atentar para o significado e importância do conteúdo a ser estudado, associando estes fatores à prática pedagógica que irar utilizar em sala de aula".

Flemming; Luz; Mello (2005, p.15), "destaca a importância da seleção de problemas para que o aluno possa construir conhecimentos a partir da interação com o professor". Este aspecto é importante por melhorar o processo de autonomia do discente na aquisição de informações e na apropriação de novos conhecimentos, possibilitando que o aluno passe a ter uma participação mais ativa neste contexto da resolução de problemas, ressaltam os referidos autores.

Em seu estudo sobre a Engenharia Didática: Articulando um Referencial Metodológico para o Ensino de Matemática na EJA, Pantoja e Silva (2007, p.4), destacam que "o ensino de matemática destinado aos alunos da EJA deve ser reflexivo, mesmo diante das demonstrações e cálculos realizados em sala de aula". Este processo precisa ser conduzido pelo professor de maneira livre, de forma a explorar a autonomia dada ao aluno na construção de seus conhecimentos, levando-os à apropriação de saberes em meio a uma práxis realizada sobre os objetos matemáticos em estudo (PANTOJA; SILVA, 2007, p.4).

2.1 O uso das tecnologias no ensino da matemática

Com o advento da globalização de mercados, o papel desempenhado pelas ferramentas da tecnologia da informação tem proporcionado ao homem muitos benefícios nos mais variados setores da sociedade, bem como rapidez na execução dos processos e inúmeras atividades que são executadas com os mais diversos propósitos possíveis.

O processo de globalização engloba praticamente todos os setores e atividades da economia, que no caso da educação recai sobre as pessoas, os conteúdos do currículo e as formas de aprender, pois os educadores precisam estar atualizados tecnologicamente para atuar no atual modelo educacional vigente, em que a tecnologia da informação comanda a economia, a política, a educação, enfim, todas as áreas (BUENO, 2010, p.4).

No campo da educação, a contribuição da tecnologia tem sido fundamental para melhorar a aprendizagem dos alunos, dinamizar o processo de exposição e enriquecimento

das aulas, democratizar o ensino, ampliar as opções a serem utilizadas pelo professor em sala de aula e no seu aperfeiçoamento profissional, entre outras várias contribuições.

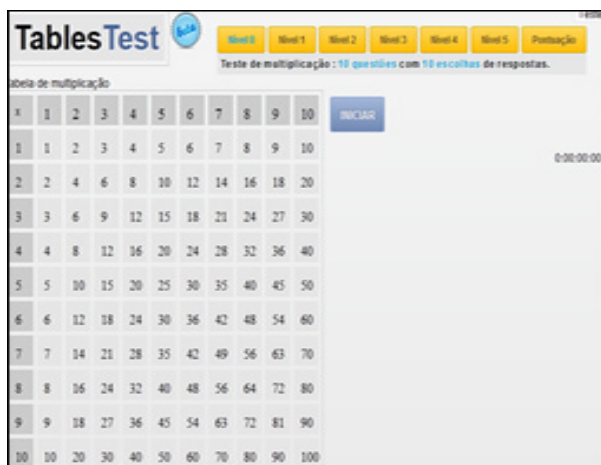
Neste contexto, o emprego das ferramentas da TIC'S no ensino requer que o professor não só conheça as utilidades das ferramentas mais também esteja mais preparado e habilitado para operacionalizá-las, por sua vez o aluno esteja consciente que estas ferramentas são instrumentos auxiliares no seu processo de ensino e aprendizagem. É importante que o aluno tenha em mente que a busca pelo conhecimento ainda é fomentada na sala de aula, sendo o professor o mediador deste processo.

O reflexo desta mudança de paradigma com a inserção das TIC'S em sala de aula deve contribuir no processo de construção e ampliação do conhecimento do aluno bem como na melhoria da sua aprendizagem. A mudança pedagógica que todos almejam é a passagem de uma Educação totalmente baseada na transmissão da informação, na instrução, para a criação de ambientes de aprendizagem nos quais o aluno realiza atividades e constrói o seu conhecimento. Essa mudança acaba repercutindo em alterações na escola como um todo: na sua organização, na sala de aula, no papel do professor e dos alunos (VALENTE *et at,* 1999, p.31)

O uso das TIC'S para a prática de ensino da matemática pode proporcionar ao aluno maior interesse no estudo da disciplina, na melhoria da sua aprendizagem bem como pode possibilitar ao mesmo ampliar a sua autonomia na busca pelo conhecimento. No atual momento, estes aspectos são fortemente impulsionados pelo fato dos jovens já estarem integrados às tecnologias em suas vidas.

Nas tendências modernas da matemática, a informática desempenha um importante papel no suporte ao estudo da Educação Matemática. Segundo Flemming; Luz; Mello (2005, p.16), "esta tendência preconiza que o uso de computadores e calculadoras pode levar as escolas os anseios de uma nova geração, já acostumada com estas tecnologias". Os autores reforçam ainda que, com a presença do computador, a aula ganha um novo cenário que reflete diretamente na relação professor-aluno.

Com a utilização de ferramentas no ensino da matemática, o aluno poderá ser capaz de realizar experimentações, simulações e diversificar as formas de resolver os diversos problemas envolvendo cálculos matemáticos. De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, elaboradas pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (2008, p.65), "os recursos tecnológicos […] têm favorecido as experimentações matemáticas e potencializado formas de resolução de problemas".

É importante ressaltar também que o processo de inserção das TIC'S no ensino da matemática poderá favorecer e diversificar o trabalho do professor e do aluno. Ainda de acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, o trabalho com as mídias tecnológicas insere diversas formas de ensinar e aprender, e valoriza o processo de produção de conhecimentos. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ, 2008).

Outro importante benefício da inserção das ferramentas da tecnologia no ensino da matemática está diretamente relacionado à resolução de problemas mais complexos, o que tornar-se-ia quase inviável se fosse utilizado o método tradicional (papel e lápis). A resolução de problemas conta atualmente com fabulosas ferramentas no contexto da informática e das novas tecnologias. Os recursos computacionais permitem resolver problemas que normalmente deixaríamos sem solução, tendo em vista os excessivos cálculos (FLEMMING; LUZ; MELLO, 2005, p.84).

2.2 Trabalhando com a ferramenta tablestest

Foi utilizada a ferramenta da tecnologia TablesTest - Tabuada Eletrônica para execução da atividade proposta aos alunos da EJA, sendo aplicada a operação de multiplicação, pois conforme percebe-se na realização do estágio na Escola Estadual Maria das Dores Brasil, esta operação é a que apresenta maior dificuldade para os alunos na execução de cálculos matemáticos.

Através desse jogo o usuário está livre para aprender por meio de um ambiente exploratório, usando a abordagem da exploração autodirigida, em contraste com a instrução explícita e direta.

Esta ferramenta disponibilizada no próprio site da empresa permite ao aluno aprender a tábua de multiplicação com a grade tabuada em níveis, podem ser aplicados a inúmeras situações e das formas mais diversas possíveis, conforme demonstra a figura 1.

x	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
3	3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
4	4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
5	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
6	6	12	18	24	30	36	42	48	54	60
7	7	14	21	28	35	42	49	56	63	70
8	8	16	24	32	40	48	56	64	72	80
9	9	18	27	36	45	54	63	72	81	90
10	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

Figura 1 – FERRAMENTA TABLES TEST

Fonte: http://tablestest.com/pt

A tabuada eletrônica é graduada em seis níveis de dificuldade que vai do 0 até o 6º nível. A primeira linha da tábua é composta pela letra x (sinal da multiplicação) e

pelos números de 1 até 10. A primeira coluna da Tábua é formada pela letra x (mesma funcionalidade comentada em relação à primeira linha), sendo que em relação aos números estes também vão de 1 até 10.

O aluno poderá escolher um idioma de sua preferência entre aqueles que são disponibilizados para realizar os exercícios, entre os quais: inglês, italiano, francês, espanhol e português.

Ao iniciar os exercícios ou até mesmo realizar disputa de jogos, o aluno aperta a tecla iniciar e gradua de acordo com o nível desejado. Nesta ocasião, do lado esquerdo da tábua aparecerá uma caixa informando o tempo de duração de cada operação, de acordo com os níveis desejados.

3 I METODOLOGIA

O universo da amostra delimitado para estudo refere-se aos alunos da disciplina de matemática do 3º Segmento da educação de Jovens e Adultos (1ª Série), sendo que o total da amostra trabalhada contou com a participação de nove alunos.

Como instrumento de investigação, foi utilizado o questionário, contendo dez questões abertas, diretas e simples. O questionário foi aplicado na Escola Estadual Maia das Dores após a realização da atividade prática no Laboratório de Informática da Escola. No questionário foi informado o objetivo da pesquisa, buscando-se informar ao aluno o que se pretende buscar com a realização da pesquisa.

A pesquisa limitou-se a obter a percepção dos alunos com relação à utilização da ferramenta trabalhada para auxílio no estudo e resolução de problemas da matemática, bem como, investigar juntos aos alunos a importância das TIC’S como instrumentos de incentivos no estudo da disciplina em tela.

A figura 2 retrata a aplicação de uma atividade no Laboratório de Informática com a utilização da ferramenta TablesTest pelos alunos da EJA.

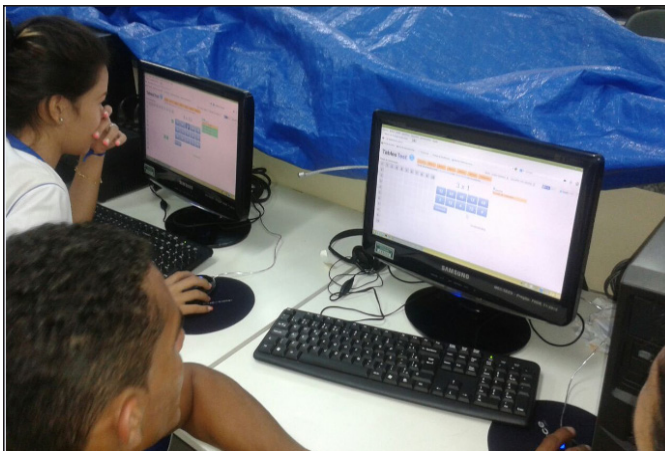



Figura 2: ATIVIDADE COM O USO DA TABLESTEST

Fonte: Pesquisa de campo (2015).

Na semana que antecedeu a realização da atividade foi realizada uma reunião de esclarecimento com os alunos a respeito da utilidade da ferramenta e suas potencialidades.

A atividade foi realizada no Laboratório de Informática da Escola Maria das Dores Brasil. Foi realizada uma atividade com o emprego da ferramenta para cálculos TablesTest, envolvendo a operação de multiplicação. A atividade contou a participação de 09 (nove) alunos da EJA.

Os alunos foram orientados a graduarem a ferramenta no nível mais elementar (nível zero) para iniciarem os cálculos de multiplicação, passo importante para que os mesmos iniciassem a adaptação com a ferramenta até o nível que apresenta maior dificuldade (nível dez).

A figura 3 retrata a aplicação da atividade com o auxílio da ferramenta TablesTest, como detalhe observa-se na imagem uma aluna tentando raciocinar a multiplicação de números através de cálculo mental.

Figura 3: APLICAÇÃO DE ATIVIDADE COM A FERRAMENTA TABLESTEST

Fonte: Pesquisa de campo (2015).

A ferramenta também disponibiliza um relógio para a contagem do tempo que o aluno gastou na realização do cálculo.

Na realização dos cálculos, alguns alunos encontram dificuldades pois não sabiam multiplicar mentalmente os números.

Durante todo o momento da execução da atividade foi feito um acompanhamento junto aos alunos para eventual retirada de dúvidas e observações de outros aspectos: domínio da operação de multiplicação, atenção à atividade que estava sendo aplicada, além do interesse do aluno pela aplicação da tecnologia no ensino da matemática.

Após a execução da atividade foi aplicado um questionário para avaliar a percepção do aluno em relação à atividade desenvolvida com o auxílio da TablesTest. O questionário foi aplicado também com auxílio da tecnologia digital, através da ferramenta online pesquisa.

Depois da aplicação do questionário foram realizados os procedimentos referentes à seleção, análise de dados e interpretação dos resultados. Os resultados da pesquisa foram demonstrados através de figuras.

Em relação à atividade desenvolvida com os alunos da EJA, percebeu-se que o método empregado foi importante para forçar o raciocínio lógico do aluno em buscar respostas a serem utilizadas na tarefa proposta com a utilização da ferramenta. Considera-se ainda, que este aspecto é fundamental para que o aluno procure através do uso da tecnologia e com a mediação do professor buscar motivação e interesse para estudar e aprofundar seus conhecimentos sobre os fundamentos básicos da ciência matemática.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a aplicação do questionário junto aos alunos da 1ª Série do 3º Segmento da EJA, a fim de averiguar a percepção dos mesmos em relação às dificuldades encontradas na realização de cálculos envolvendo as operações fundamentais da matemática, com a utilização da ferramenta proposta para realização da atividade em sala de aula. Neste sentido, os resultados obtidos na pesquisa foram o seguinte:

A figura 4 retrata o percentual de alunos que apresentam dificuldades para realizarem cálculos matemáticos. Conforme demonstra a referida figura, 90% dos mesmos têm dificuldades para realizar cálculos envolvendo as operações fundamentais da matemática, enquanto apenas 10% dos alunos não apresentam dificuldades para realizar os mesmos cálculos.

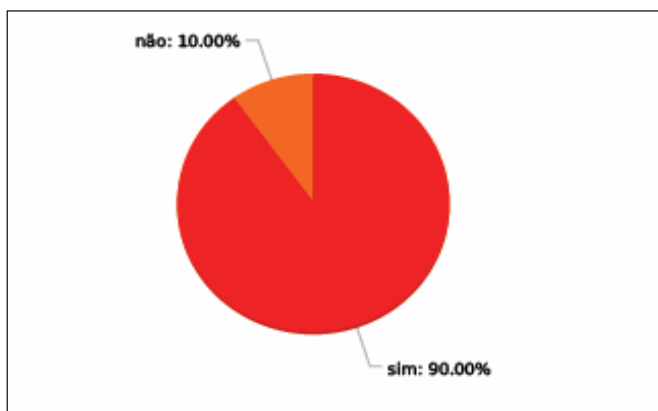



Figura 4: DIFICULDADES PARA REALIZAR CÁLCULOS MATEMÁTICOS

Fonte: Pesquisa de campo (2015).

A figura 5 retrata os principais motivos que dificultam a realização de cálculos matemáticos. Através dos resultados demonstrados na figura 5, percebe-se que 06 alunos, que corresponde a 66,7% do total apontaram a falta de base como o principal motivo que dificulta a realização de cálculos envolvendo as operações fundamentais da matemática.

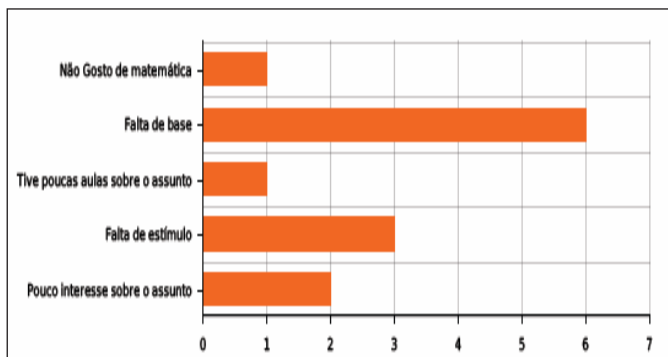



Figura 5: MOTIVOS QUE DIFICULTAM A REALIZAÇÃO DE CÁLCULOS MATEMÁTICOS

Fonte: Pesquisa de campo (2015).

A figura 6 retrata os motivos que dificultaram a realização de cálculos matemáticos com o emprego da ferramenta em destaque.

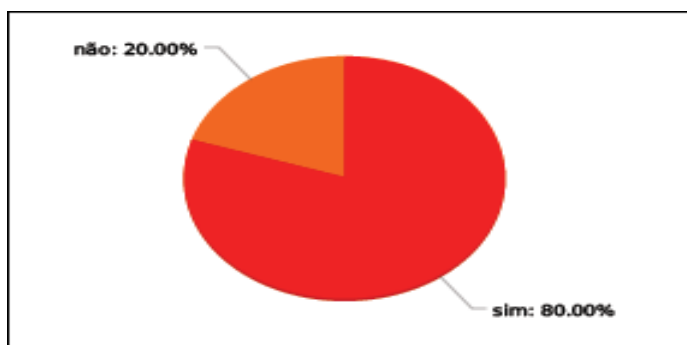



Figura 6: DIFICULDADES PARA REALIZAR CÁLCULOS MATEMÁTICOS COM O AUXILIO DA FERRAMENTA

Fonte: Pesquisa de campo (2015).

Conforme demonstrado na figura 6, 80% dos alunos tiveram alguma dificuldade na realização de cálculos envolvendo a operação de multiplicação. De acordo com conversas informais realizadas com os alunos, grande parte das dificuldades encontradas são oriundas principalmente da falta de base nas séries iniciais do ensino fundamental, o que acaba por comprometer o entendimento e aprendizagem dos assuntos abordados nas séries subseqüentes. Por sua vez, apenas 20% não encontraram dificuldades no manuseio dessa ferramenta durante a atividade proposta pelo professor.

A figura 7 retrata a contribuição que a ferramenta TablesTest proporcionou aos

alunos na realização da atividade proposta.

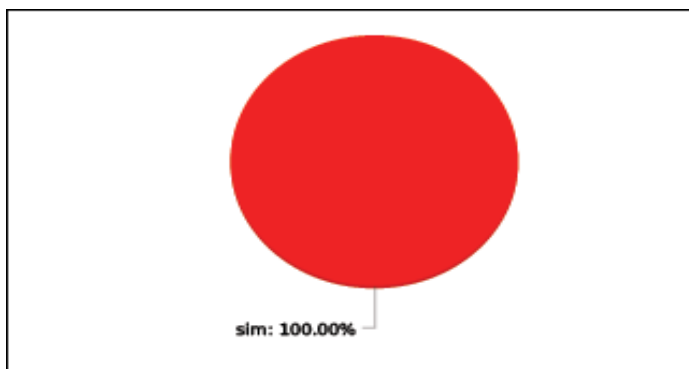



Figura 7: CONTRIBUIÇÃO DA FERRAMENTA TABLESTTEST PARA O ALUNO

Fonte: Pesquisa de campo (2015).

Através dos resultados apresentados, 100% dos aprendizes gostaram do emprego desta ferramenta na resolução dos cálculos matemáticos propostos, e que segundo os mesmos, torna-se uma maneira mais divertida e gostosa para aprender. Os estudantes ficam mais motivados a usar a inteligência, pois querem jogar bem; sendo assim, esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais.

A figura 8 retrata a percepção do aluno após a aplicação da atividade com auxílio da ferramenta TablesTest.

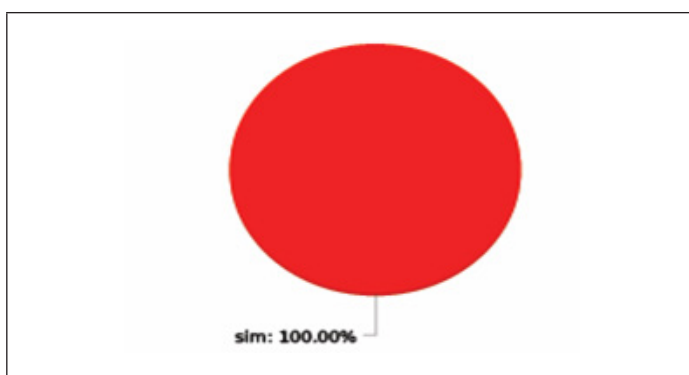



Figura 8: PERCEPÇÃO DO ALUNO APÓS A ATIVIDADE PROPOSTA

Fonte: Pesquisa de campo (2015).

Conforme resultados demonstrados na referida figura, 100% declararam que após a aplicação da atividade em sala de aula com o auxílio da ferramenta da tecnologia, aumentou o interesse ou gosto pela matemática.

Antes da realização da atividade, a maior parte dos alunos apresentava dificuldades em realizar cálculos envolvendo as operações fundamentais da matemática, em razão de estarem desmotivados, além de demonstrarem pouco interesse pelo assunto.

Após a aplicação da atividade com a utilização de ferramenta da tecnologia digital, percebe-se através dos resultados demonstrados acima, que aumentou o interesse e o gosto da maior parte dos alunos pelo assunto. Sendo interpretado como um estímulo ao crescimento e ao desenvolvimento cognitivo.

Através dos resultados encontrados na pesquisa, conclui-se que a utilização das ferramentas tecnológicas na resolução de cálculos matemáticos podem contribuir para diminuir as dificuldades do aluno, para melhorar o seu desempenho e sua aprendizagem não só na realização de cálculos mais também em outras atividades da matemática.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O impacto produzido em relação à aprendizagem apresentada por vários alunos foi positivo, pois com a utilização da ferramenta, muitos deles preocuparam-se até em resolver os cálculos de maneira mais rápida, já que a que a mesma também disponibiliza uma aba com o tempo a ser utilizado pelo aluno na realização da atividade, possibilitando desta maneira que o mesmo possa acompanhar o seu tempo para realizar a operação.

Através dos resultados encontrados na pesquisa, sugerem-se algumas recomendações: maior utilização de ferramentas da tecnológica na realização de cálculos matemáticos pelos alunos, pois esta geração de novos alunos está acostuma a utilizar de maneira intensiva os recursos proporcionados pela TIC'S nos seus propósitos diários; maior utilização do laboratório de informática da escola pelos professores na realização de pesquisas e atividades escolares; implementação de oficinas e jogos pedagógicos de matemática como forma de melhorar o interesse dos alunos, entre outras medidas.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para subsidiar futuros estudos e aprofundar outras questões relacionadas à inserção das TIC'S no ensino e aprendizagem da matemática nas escolas da rede pública, além de despertar o interesse do professor para fazer o uso de maneira mais intensiva das ferramentas da tecnologia na resolução de cálculos matemáticos e outras atividades.

Recomenda-se, que sejam feitos outros estudos visando melhor diagnosticar e aprofundar os impactos da utilização das ferramentas da tecnologia da informação e comunicação no ensino da matemática aos alunos da EJA, devido principalmente às especificidades que esta modalidade de ensino apresenta e também devido à grande parte dos alunos serem integrados por pessoas adultas.

REFERÊNCIAS

BUENO, Maria Lucinéia Marques. **Fundamentos da educação.** Dourados: UFGD, 2010. p.4.

FLEMMING, Diva Marilia; LUZ, Elisa Flemming e MELLO, Ana Claudia Collaco de. **Tendências em Educação Matemática**. Instrucional designer Elisa Flemming Luz. - 2. ed. Palhoça : Unisul Virtual, 2005. Disponivel em: <http://busca.unisul.br/pdf/89279_Diva.pdf. Acesso em: 03 Jun. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http:portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2015.

MOREIRA, Marco Antonio. **A teoria dos campos conceituais de Vergnaud, o ensino de ciências e a pesquisa nesta área. Disponível em: <**http://www.if. ufrgs.br/public/ienci/artigos/Artigo_ID80/v7_n1_a2002.pdf>. Acesso em 06 Ago 2015.

OLIVEIRA, Gabriel Alessandro de. **Qual a importância do ensino da matemática básica.** Disponível em: <http://educador.brasilescola.com/orientacoes/qual-importância-matematica-basica.htm>. Acesso em 27 Jun. 2015.

PANTOJA, Lígia Françoise Lemos; SILVA, Francisco Hermes Santos da. **Engenharia didática:** articulando um referencial metodológico para o ensino de matemática na eja. Disponível em: <http://www.sbem.com.br/files/ix_enem/.../CC63265869253T.doc>. Acesso em: 23/06/2015.

Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Matemática**. Curitiba, 2008, p.49-59. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/irati/arquivos/File/matematica.pdf>. Acesso em: 23 Jul. 2015.

SILVA, Gustavo Lima. **Instrumentação para o Ensino da Física com uso de materiais simples**. Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Física da UFRPE, 2008.

VALENTE, J. A. (org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, UNICAMP/NIED, 1999, p.31.

CAPÍTULO 3

SABERES CONSTRUÍDOS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Data de aceite: 01/02/2021
Data de submissão: 06/11/2020

Vera Cristina de Quadros
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Campo Novo do Parecis, Departamento de Ensino
Campo Novo do Parecis – MT
Lattes iD: http://lattes.cnpq.br/2844512661950209

Maria Elizabete Rambo Kochhann
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Engenharia do Araguaia
Santana do Araguaia – Pará
Lattes iD: http://lattes.cnpq.br/6272417542155070

RESUMO: Este artigo objetiva socializar alguns resultados da pesquisa de mestrado, na área de Ensino, que analisou a contribuição do estágio curricular supervisionado no processo de construção dos saberes docentes dos estagiários. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada com sete alunos da Licenciatura em Matemática, no decorrer do ano de 2016. Os dados foram produzidos em entrevistas semiestruturadas e analisados à luz da Análise Textual Discursiva, possibilitando evidenciar os saberes mobilizados e desenvolvidos por eles, a elencar: saberes experienciais, disciplinares, educacionais, pedagógicos, da imersão sociocultural e da cultura profissional. Analisou-se que o saber experiencial, que tem relação com as experiências de vida e histórias pessoais, em diferentes contextos educativos, foi o saber docente que mais significou aos estagiários, sendo mobilizado e também desenvolvido na interação experienciada nas escolas. Constatou-se ainda que os estagiários desenvolveram mais saberes do que mobilizaram, possibilitando inferir que a inserção no cotidiano escolar e a vivência do estágio foram determinantes para propiciar a construção de saberes docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial de professores de Matemática. Estágio. Saberes docentes.

KNOWLEDGE CONSTRUCTED IN THE SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP OF MATHEMATICS DEGREE COURSE

ABSTRACT: This article has the objective to make social the results of master's theses, on teaching area, that analyzed the supervised curriculum internship contribution in the construction process of teaching knowledge of trainees. The research, in qualitative approach, was realized with seven Mathematics Degree Course, during year 2016. The data were produced in semi-structured interviews and subjected to analytical examinations of Discursive Textual Analysis, making it possible to highlight the knowledge mobilized and developed by them, to list: experiential knowledge, disciplinary knowledge, pedagogical knowledge, sociocultural immersion knowledge and professional culture knowledge. The trainees analyzed that the experiential knowledge, that has relation with life experience and personal story, in different educative contexts,

this was the teaching knowledge that had more meaning to the trainees, being mobilized and developed on experienced interaction inside schools. Above all, it is clear to see that the trainees developed more knowledge than mobilized one, being possible to infer that live into daily school life and the internship experience were determinants to propitiate the construction of teaching knowledge.
KEYWORDS: Mathematics Teachers initial formation. Internship. Teachers knowledge.

1 I INTRODUÇÃO

A condição de professora no Curso de Licenciatura em Matemática (CLM) do Instituto Federal de Mato Grosso Campus Campo Novo do Parecis (IFMT/CNP), docente das disciplinas de Estágio de Prática Pedagógica 1 (EPP 1) e Estágio de Prática Pedagógica 2 (EPP 2), suscitou o interesse em investigar quais as contribuições dos estágios ao processo de construção dos saberes docentes dos licenciandos, na perspectiva de contribuir nas discussões sobre a qualidade da formação inicial ofertada e sobre a identidade desta licenciatura dentro do IFMT/CNP.

Assim, emergiu a pesquisa de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso, cujo objetivo geral foi analisar a contribuição dos estágios curriculares supervisionados no processo de construção dos saberes docentes, na ótica dos licenciandos de Matemática do IFMT/CNP.

Partiu-se do pressuposto de que os saberes indispensáveis à formação dos professores também são elaborados nas práticas de Estágio curricular Supervisionado (ECS), pois a inserção na escola e na sala de aula faz do estágio uma oportunidade de reflexão aos licenciandos sobre sua futura profissão e as possibilidades de atuação. Ao conceber o ECS como componente essencial na formação dos futuros professores de Matemática, devido à sua contribuição na formação prática, bem como sua relevância na formação do profissional crítico-reflexivo e na construção de sua identidade docente, emergiu o interesse em investigar a participação deste componente curricular no processo de construção dos saberes docentes dos futuros professores de Matemática.

Da pesquisa, nesse artigo, propõe-se a socialização de alguns resultados da pesquisa, referentes à identificação dos saberes mobilizados e desenvolvidos pelos estagiários.

2 I MARCO TEÓRICO

A pesquisa teve como principal aporte teórico os autores Tardif (2002) e Shulman (1986).

Para Shulman (1986), o desenvolvimento cognitivo do professor envolve sete dimensões de conhecimentos, que são: o conhecimento do conteúdo da matéria; o

conhecimento curricular; o conhecimento pedagógico da matéria; o conhecimento pedagógico geral; o conhecimento dos alunos e das suas características; o conhecimento dos contextos; e, o conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais.

Já Tardif, Lessard e Lahaye (1991), na tentativa de superar o pluralismo epistemológico dos saberes do professor, apresentam um modelo de análise baseado na origem social. Assim, propõem categorias relacionadas à trajetória percorrida pelos professores ao construírem os saberes que utilizam em sua prática profissional. Nesta abordagem, são quatro saberes docentes: da formação profissional; disciplinares; curriculares; e, experienciais.

Na busca de uma análise mais ampla dos saberes dos professores, posteriormente, Tardif (2002, p. 255) propõe, então, a epistemologia da prática, ou seja, o "[...] estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas".

A epistemologia da prática implica, no tocante à formação inicial, em propiciar o estudo do conjunto dos saberes realmente utilizados pelos professores no desempenho de suas tarefas no contexto do cotidiano escolar, reconhecendo os alunos como sujeitos.

Especificamente na formação do professor de Matemática, propiciar uma formação que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e lhes propicie a prática reflexiva é um desafio ainda maior, pois segundo Fiorentini e Oliveira (2013, p. 933), há uma quase tricotomia na formação desse professor, cindido entre a formação matemática, a formação didático-pedagógica e a prática profissional. E, para romper com essa tricotomia presente na maioria dos cursos de formação inicial do professor de Matemática, são necessárias mudanças em relação à prática e à pesquisa sobre formação de professores. Mudanças que promovam a formação do futuro professor de Matemática coerente às demandas sociais e culturais atuais, com a apropriação da dimensão relacional do saber matemático.

Nesse sentido, Fiorentini (2008) argumenta que somente uma formação inicial que proporcione uma sólida base teórico-científica relativa ao seu campo de atuação e que seja desenvolvida de forma reflexiva e investigativa sobre a prática possibilitará professores capazes de produzir e avançar os conhecimentos curriculares e de transformar a prática/cultura escolar.

3 | METODOLOGIA

Optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo, tendo por campo de pesquisa o ECS desenvolvido no ano de 2016 no CLM. Das quatro disciplinas que compõem o ECS, investigou-se os estágios realizados em turmas de Ensino Fundamental, ou seja, as disciplinas de Estágio de Prática Pedagógica 1 (EPP 1) e Estágio de Prática Pedagógica 2 (EPP 2), realizadas no primeiro e segundo semestres letivos de 2016, respectivamente.

Eram oito alunos matriculados nas disciplinas de EPP 1 e EPP 2 no ano de 2016. Destes, um não quis participar da pesquisa. Então, a pesquisa de campo foi realizada com os sete estagiários que concordaram em participar.

Para a produção de dados, optou-se pela entrevista, na forma semiestruturada. Foram realizadas três entrevistas com cada estagiário. A primeira entrevista ocorreu antes dos alunos iniciarem o EPP 1, no mês de junho de 2016. A segunda entrevista, ocorreu no ínterim do término do EPP 1 e início do EPP 2, no mês de agosto de 2016. A última entrevista, no mês de outubro de 2016, foi realizada após terem concluído o EPP 2.

As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo. Depois, transcritas e submetidas aos estagiários para sua apreciação e alteração, caso quisessem. Somente após suas aprovações, é que as narrativas constituíram-se no *corpus* desta pesquisa, assim identificadas: E1 para a primeira entrevista, E2 para a segunda e E3 para a terceira. Ainda, para preservar o sigilo de suas identidades, na análise dos dados, os sujeitos estão identificados pelos pseudônimos que eles escolheram, a saber: Cristhina, Epsnoza, Jheniffer, Lucas, Macoblaide, Maurício e Nansi.

Para proceder a análise dos dados produzidos, foi adotada a Análise Textual Discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2016), que neste contexto investigativo, configurou-se como um método de pesquisa e de análise qualitativo. A Análise Textual Discursiva tem como pressuposto a não neutralidade da leitura, pois a produção de sentidos que leva à compreensão do texto decorrem do sujeito que o lê. Destarte, a adoção deste procedimento analítico permitiu à pesquisadora elaborar sua versão a respeito da contribuição dos ECS no processo de construção dos saberes docentes dos sujeitos da pesquisa – os estagiários.

4 | SABERES REVELADOS

Da análise das transcrições das entrevistas e da interlocução com os teóricos Tardif (2002) e Shulman (1986), sintetizou-se os saberes docentes, revelados nos discursos dos estagiários, em seis categorias: saberes experienciais, saberes disciplinares, saberes educacionais, saberes pedagógicos, saberes da imersão sociocultural e saberes da cultura profissional.

Coerentes ao referencial teórico adotado, compreende-se os saberes experienciais como aqueles que emergem da experiência e são por ela validados. Saberes provenientes das histórias pessoais, mas também das relações efetivadas quando imersos na realidade escolar. Por isso, também incluem os saberes do ser professor, do ver-se e sentir-se professor. Os saberes disciplinares, por sua vez, envolvem os saberes transmitidos no curso de LM no campo disciplinar específico da Matemática. Os saberes educacionais abarcam o conjunto de saberes transmitidos pelo curso de licenciatura referente aos fundamentos teóricos da educação e à política educacional. Denominou-se de saberes pedagógicos os saberes sobre o processo educativo e os didáticos, referentes ao saber-fazer, ou seja, ao

saber ensinar e ao saber ensinar Matemática. Os saberes da imersão sociocultural são os saberes que advêm do conhecimento do contexto extra e intraescolar, dos princípios e valores da comunidade escolar, do conhecimento dos alunos (sua individualidade). Por fim, designou-se de saberes da cultura profissional os saberes éticos e políticos da profissão de professor. Abarcam os princípios, valores e sentidos da profissão e também a compreensão sobre o cotidiano do trabalho de professor.

No quadro 1, apresenta-se a síntese dos saberes profissionais utilizados pelos estagiários. Os saberes foram organizados em duas dimensões: horizontalmente, divididos entre saberes mobilizados e desenvolvidos; verticalmente, alocados nas categorias de saberes.

Os conceitos "saberes mobilizados" e "saberes desenvolvidos" têm ancoragem teórica em Tardif (2002). A mobilização ocorre quando o sujeito utiliza os saberes já construídos. Os saberes desenvolvidos, por sua vez, são aqueles produzidos pelo sujeito, no âmbito de suas tarefas docentes.

SABERES	MOBILIZADOS	DESENVOLVIDOS
Experienciais	Cristhina, Epsnoza, Jheniffer, Lucas, Macoblaide, Maurício, Nansi	Cristhina, Epsnoza, Jheniffer, Lucas, Macoblaide, Maurício, Nansi
Disciplinares	Cristhina, Epsnoza, Jheniffer, Lucas, Nansi	Cristhina, Epsnoza, Jheniffer, Lucas, Macoblaide, Maurício, Nansi
Educacionais	Cristhina, Nansi	Cristhina, Jheniffer, Macoblaide, Maurício, Nansi
Pedagógicos	Cristhina, Lucas	Cristhina, Epsnoza, Jheniffer, Lucas, Macoblaide, Maurício, Nansi
Da Imersão Sociocultural	Nansi	Cristhina, Epsnoza, Jheniffer, Lucas, Macoblaide, Maurício, Nansi
Da Cultura Profissional	-	Cristhina, Epsnoza, Jheniffer, Lucas, Macoblaide, Maurício, Nansi

Quadro 1 – Síntese dos saberes profissionais utilizados pelos estagiários

Fonte: Vera Cristina de Quadros. Elaboração a partir das transcrições das entrevistas, 2016.

Constatou-se que os estagiários desenvolveram mais saberes do que mobilizaram e que o saber da cultura profissional não foi mobilizado por nenhum deles.

Considerando que o saber experiencial tem relação com as experiências de vida e histórias pessoais, era de se esperar que fosse um saber mobilizado e também desenvolvido pelos estagiários.

Os saberes disciplinares, mobilizados por cinco dos sete estagiários, parece ter relação com a proposta pedagógica do curso, que os prioriza em detrimento dos educacionais e pedagógicos. E, em virtude da necessidade de estudarem os conteúdos matemáticos do Ensino Fundamental para assumirem a docência, foi um saber que tomou sentido nos discursos de todos.

Os saberes educacionais, ao contrário, são pouco trabalhados no curso. Quando os alunos vão realizar os estágios, as únicas disciplinas cursadas da área dos Fundamentos da Educação são Introdução aos Estudos da Educação (no segundo semestre) e Psicologia da Educação (no quarto semestre). Com um percurso formativo tão exíguo, pode-se compreender sua singela relevância para o grupo de estagiários.

Quanto aos saberes pedagógicos, para esses alunos sem nenhuma experiência de docência, inicialmente, tinham apenas referencial teórico. Depois, da interação com os professores das escolas públicas, puderam desenvolver outros saberes pedagógicos.

Os saberes da imersão sociocultural e os saberes da cultura profissional não são objeto de estudo no curso. A origem social destes saberes está fora da academia. Eles advêm do convívio com as comunidades escolares, com os alunos e com o coletivo dos professores de carreira, nas escolas. Desta forma, é compreensível o fato dos estagiários não terem mobilizado estes saberes. Foram a inserção no cotidiano escolar e a vivência dos estágios que lhes propiciou iniciarem o desenvolvimento desses saberes. Excepcionalmente, Nansi, por viver na comunidade e conhecer a escola, conseguiu mobilizar saberes construídos na sua interação com os outros (como membro da comunidade).

4.1 Análise dos saberes experienciais revelados

Os saberes experienciais, advindos de suas histórias de vida e de suas experiências de alunos, foram os primeiros a serem mobilizados pelos estagiários.

Tardif (2002, p. 63) argumenta que os saberes pessoais, construídos nas relações e interações na família e em ambientes de educação não formal, são os primeiros que se integram ao trabalho docente. Essa socialização primária é destacada por Nansi ao afirmar que “[...] desde criança já gosto de Matemática” (E1).

Outros saberes experienciais que se integram ao trabalho docente são aqueles provenientes da história escolar, antes de iniciarem a licenciatura. Um dos saberes da história escolar mobilizado e revelado é a relação com a própria Matemática, durante a Educação Básica. Essa relação é explicitada por três estagiários: “[...] minha paixão sempre foi a Matemática, mas não a parte da docência” (Cristhina, E1), “[...] eu sempre ouvia que me chamavam de nerd, mas eu só era bom em Matemática” (Epsnoza, E1), “[...] sempre fui bem, no ensino fundamental, no ensino médio” (Nansi, E1). Enfatizam a relação que construíram com a Matemática, mas não necessariamente com os professores de Matemática, como destaca Cristhina.

Outro saber escolar mobilizado diz respeito às obrigações, aos afazeres do trabalho

docente. Cristhina, por exemplo, percebe essas obrigações como algo complexo, difícil, e revela: “[...] eu não me senti preparada para isso” (E3). Diferentemente, para Maurício, assumir as obrigações do trabalho docente é um desafio necessário para descobrir-se professor, como revela no excerto “Essas situações vão fazer com que ou venha realmente se confirmar isso em mim ou não né, e eu venha, no caso, partir pra outra” (E1).

Há saberes experienciais que são produtos das relações socioculturais, políticas e econômicas. O valor social da profissão de professor é um desses saberes. Lucas demonstra sua preconcepção sobre o ser professor, tendo um modelo idealizado a ser alcançado, quando afirma “[...] eu tinha um receio de não suprir a expectativa [...]” (E2). Macoblaide, na primeira entrevista, revela sua pré-disposição em assumir a profissão, em virtude da relevância social que ele atribui a ela, ao afirmar: “Um futuro arquiteto, engenheiro, até o médico precisa ter bons professores e por isso eu escolhi ser professor de matemática” (E1). Na última entrevista, no excerto “[...] a minha família vê em mim uma pessoa que realmente pode ajudar ela” (E3), está implícito que seu interesse por esta escolha profissional também tem um fator socioeconômico, ou seja, assumir a profissão de professor lhe possibilitará melhorar as condições de vida da sua família.

No decorrer dos estágios, as interações entre os estagiários e os alunos propicia a mobilização de saberes experienciais, mas também a construção de outros.

A afetividade marca a interação com os alunos, fazendo-os refletir sobre suas práticas, deixando-os “abertos” à possibilidade de escolher a profissão de professor, como revelam nos excertos: “[...] eles falaram que adoraram a explicação e... falaram que gostaram muito e que eu sou muito calma... a visão deles sobre mim fez eu mudar a minha concepção” (Cristhina, E3); “Acredito que o que vale é depois, o pós, ali, fora da sala de aula [...] é legal o reconhecimento do aluno como professor, né, o respeito, tudo” (Epsnoza, E3); “[...] a boa sensação de ser chamada ‘professora’ por eles” (Jheniffer, E2); “A cada momento que a gente tem essa experiência em sala e você vai conseguindo lidar com as situações, você vai tendo uma vontade maior de realmente fazer aquilo” (Lucas, E2); “[...] eu não imaginava que ia criar tanto este vínculo com a turma [...]”; “[...] eu fiquei apaixonado pelas turmas do Ensino Fundamental” (Maurício, E3).

Dessa interação, demonstram a relevância da profissão para que o outro se desenvolva, como explicitam nestes excertos: “[...] foi um privilégio eu ter contribuído um pouco com a aprendizagem dos alunos... para mim foi essencial” (Jheniffer, E2); “[...] eu consegui, eles aprenderam... isso foi muito... bom mesmo” (Cristhina, E3); “[...] eu pude realmente estar ajudando eles, sanando as dúvidas” (Macoblaide, E2).

Jheniffer, no excerto “Estar na sala de aula era uma vida que eu não tinha [...] está me proporcionando ver as minhas qualidades e meus defeitos também” (E2), demonstra mudança na sua autopercepção, pelo que experienciou no estágio. Segundo Tardif (2002), isso ocorre porque o saber experiencial é um saber experienciado, ou seja, é o saber que, ao mesmo tempo, é experimentado no trabalho e modela a identidade de quem trabalha.

Destarte, podemos inferir que todos os estagiários, além de mobilizarem saberes experienciais, ao experienciarem a docência, começaram a desenvolver outros que serão sedimentados, não por superposição de camadas de saberes, mas, como afirma Tardif (2002, p. 69), sedimentadas por um "[...] efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subsequentes".

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de ser aluno e também ter que se assumir professor foi um desafio para os estagiários. Iniciaram os estágios com o olhar de aluno e, na relação com o ambiente escolar, com professores, com alunos e com as práticas pedagógicas, começaram a assumir a nova posição social e subjetiva, a posição de professor.

Inicialmente, suas impressões, leituras e reflexões sobre o ser professor foram determinadas pelo saber experiencial. Todavia, iniciados os estágios, em decorrência do lugar que assumiram, na prática do trabalho de professor e pela socialização profissional, no contexto da própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola, os estagiários ressignificaram seus saberes, constituindo novos discursos.

Por isso mesmo, é possível considerar que a inserção na escola e no contexto da sala de aula, interatuando com professores regentes e alunos, contribuiu para uma nova compreensão: que o ensino se realiza num contexto de múltiplas interações e, por isso mesmo, são necessários múltiplos saberes e conhecimentos para que a docência se efetive.

Nesse contexto de múltiplas interações, os estagiários conseguiram mobilizar alguns saberes e desenvolveram outros, pois compreenderam que o olhar e o saber de aluno sobre as situações de ensino não eram suficientes para responder aos desafios que se apresentaram.

Destarte, embora o estágio não possa ser uma completa preparação para a docência, considera-se que a inserção no cotidiano escolar e a vivência do estágio foram determinantes para propiciar a construção de saberes docentes desses estagiários. Construção essa necessária para assumam uma postura reflexiva e investigativa sobre suas práticas e se tornem professores capazes de transformar a cultura escolar.

REFERÊNCIAS

FIORENTINI, D. A Pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil. **Boletim de Educação Matemática**, vol. 21, núm. 29, 2008, p. 43-70.

FIORENTINI, D.; OLIVEIRA, A. T. C. C. O Lugar das Matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas? **Boletim de Educação Matemática**, vol. 27, núm. 47, 2013, p. 917-938.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 3ª ed. rev. e amp. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Research**, vol. 15 nº 2, 1986, p. 4-14.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª e. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, 4, 2001, p. 215-234.

CAPÍTULO 4

COMEMORANDO GRAEFF

Data de aceite: 01/02/2021

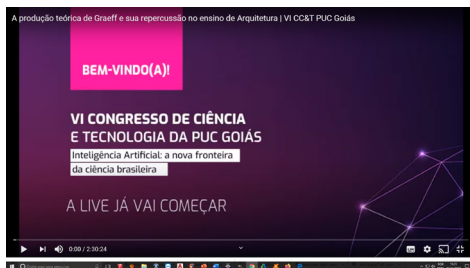
Wilton de Araujo Medeiros

RESUMO: O presente texto, foi utilizado como base para a discussão que ocorreu em uma das mesas redondas, realizadas como eventos que antecedem a data comemorativa do centenário de nascimento, do professor Edgar Albuquerque Graeff. Este evento procurou trazer a baila, também, a importância de sua obra escrita, e como, inter-relacionando-a com diversos momentos de sua trajetória profissional, podemos compreender aspectos gerais e pessoais, na intersecção com o campo da educação brasileira.
PALAVRAS-CHAVE: Edgar Graeff; obra escrita; memória histórica.

ABSTRACT: The text was used as the basis for the discussion that took place in one of the round tables, held as events that precede the commemorative date of the centenary of birth, by Professor Edgar Albuquerque Graeff. This event also sought to bring to light the importance of her written work, and how, interrelating it with several moments of her professional career, we can understand general and personal aspects, at the intersection with the field of Brazilian education .
KEYWORDS: Edgar Graeff; written work; historical memory.

INTRODUÇÃO: UM CONTEXTO PARA O EVENTO COMEMORATIVO DA VIDA E OBRA DE EDGAR GRAEFF

O presente texto, foi utilizado como base para a discussão que ocorreu em uma das mesas redondas, realizadas como eventos que antecedem a data comemorativa do centenário de nascimento, do professor Edgar Albuquerque Graeff[1]. Este evento procurou trazer a baila, também, a importância de sua obra escrita, e como, inter-relacionando-a com diversos momentos de sua trajetória profissional, podemos compreender aspectos gerais e pessoais, na intersecção com o campo da educação brasileira.

1 https://www.youtube.com/watch?v=P1fYaP7odjw ; https://www.youtube.com/watch?v=9T8Cy_bTnkE&ab_channel=PUCGoi%C3%A1s ; https://www.youtube.com/watch?v=1GvZo8gcLWA

Figuras 1 a; b: evento on line comemorativo sobre a vida e obra de Edgar Graeff

Edgar Albuquerque Graeff nasceu em Carazinho (RS) em 1921. Formou-se em 1947 pela Faculdade Nacional de Arquitetura da Universidade do Brasil. Sua atividade docente foi iniciada em 1948 no Instituto de Belas Artes do Rio Grande do Sul, onde também concluiu o curso de extensão em Urbanismo em 1949. No IARGS Graeff lecionou Teoria da Arquitetura e Arquitetura Brasileira Contemporânea. Com a federalização do IARGS, Graeff passou a lecionar na Universidade do Rio Grande do Sul em 1952, cujo vínculo como professor catedrático na cadeira de Teoria da arquitetura perdurou até 1962. Entre 1962 e 1964, trabalhou na UnB como professor associado e colaborou com a fundação do curso de arquitetura e urbanismo. Em 1964, teve afastamento compulsório pela ditadura militar, sendo anistiado em 1979 e homenageado pelo IAB-Rj em dezembro do mesmo ano, juntamente com os demais arquitetos anistiados.

Ao receber esta homenagem, decidiu dedicá-la – prêmio “personalidades do ano” do IAB – a um grupo de arquitetos, que foram notoriamente atingidos pelos atos de exceção do governo militar. Representando a todos os homenageados, Graeff fez um discurso de agradecimento, com o qual distinguiu os colegas, que, como ele, atuaram no ensino superior: Sylvio de Vasconcellos, Luiz Fernando Corona, Edvaldo Pereira Paiva, João Vilanova Artigas e Demétrio Ribeiro – “recordo finalmente, dezenas de outros companheiros machucados pela repressão, presos, maltratados, demitidos, exilados”.

No dizer de Edgar Graeff, estes arquitetos foram castigados ou feridos pela repressão. Não por eventual posicionamento político, mas pela eficiência com que trabalhavam para mudar a “mediocridade militante” – que era a dominante. Observando em todos, envolvimento na sintonização do ensino de arquitetura com o nível da produção dos melhores arquitetos do país, observava que o retorno após a Anistia só poderia ter “um sentido respeitável: o da retomada da nossa posição nas lutas que prosseguem por uma autêntica e profunda reforma do ensino superior”.

Dentre os arquitetos homenageados, além do próprio orador, destaque-se Sylvio de Vasconcellos, pela conexão direta que há entre as obras destes dois mestres. Conexão com o que Graeff chama de “sentido respeitável”: autenticidade e profundidade. A interrelação entre as obras desses dois mestres, por exemplo, é um dentre os vários desdobramentos

que precisam ser feitos no estudo da obra de Graeff. Diversos outros precisam ser feitos.

No entanto, apesar do calor efervescente de mudanças, o que se assistiu aos anos seguintes foi uma construção de homogeneidade histórica da arquitetura brasileira, narrativas de homogeneidade acadêmica acompanhando os discursos estrangeiros de experiências mais individualizadas do que coletivas. Autores considerados pilares de uma arquitetura da/para a coletividade, como Edgar Graeff e Sérgio Ferro, não se mantivera no *mainstream* arquitetônico e acadêmico.

Por isso é que, talvez o que Graeff ainda não poderia considerar – devido a proximidade com os acontecimentos do contexto que os levou a serem reprimidos e depois anistiados –, é que a retomada de posição para a qual conclamava os colegas, teria que lidar com descontinuidades e rupturas enquanto desafios a serem enfrentados, na área da educação, no país.

Sua atuação como pesquisador e pensador dos temas da arquitetura, juntamente com Nestor Goulart Reis Filho e Sylvio de Vasconcellos, vem desde os anos de 1950 – período em que se definiu a autonomia das escolas pioneiras de arquitetura (FNA; USP; Mackenzie; UFRGS; UFBA; UFPE) – e perpassa os anos de 1960, quando houve a reforma do ensino nas escolas pioneiras e a expansão do número de cursos de arquitetura e urbanismo, até a quantidade de quarenta e quatro entre instituições públicas, comunitárias e privadas, e se prolonga até os anos de 1990, ano de seu falecimento.

Por outro lado, o estudo de sua obra escrita como "memória histórica" configura-se como de fundamental importância para se compreender as próprias mudanças na história da educação no Brasil. Haja vista que, Graeff foi um professor catedrático, na antiga URGS, só perdendo esse posto, após ser expurgado pelo governo dos militares.

O vínculo empregatício que manteve com a Universidade Católica de Goiás, deu-se após nove anos de ostracismo imposto pela ditadura militar. O final desse ostracismo ocorreu após o ano de 1973, como professor visitante da UCG. A partir de 1974, trabalhou na reformulação do curso de Arquitetura e Urbanismo, coordenando a *Proposta de reformulação de conteúdos e metodologias* – a qual passou a ser utilizada nacionalmente, como modelo do MEC, para as faculdades de arquitetura, o qual a empregava no Programa de Melhoria do Ensino de Graduação em Arquitetura (Pimeg-ARQ), por meio da comissão Especialistas em Arquitetura e Urbanismo (CEAU).

CORRELAÇÕES HISTÓRICAS VIVIDAS E SABER ESCOLAR

Este texto de apresentação do evento comemorativo, de certo modo, dá continuidade a algumas análises feitas sobre a documentação da obra escrita de Edgar Graeff (MEDEIROS 2014; 2015; 2018; 2019a; 2019b). Nas quais, procura-se embasar o escopo teórico que nos possibilite identificar, tanto a sua "matriz de pensamento", quanto as representações sobre ensino de arquitetura, que nos interessa para daí apreender-se

um campo de conhecimento. Com isso, nossa proposta de análise que inter-relaciona com o campo da educação brasileira, é delinear possibilidades de compreensão da formação de um saber escolar. E, a partir das correlações históricas vividas.

Esse escopo de obra escrita, possibilita a análise de uma "noosfera" da arquitetura: a análise comparativa, e as observações sobre qual a abrangência e continuidade tiveram a obra do autor estudado.

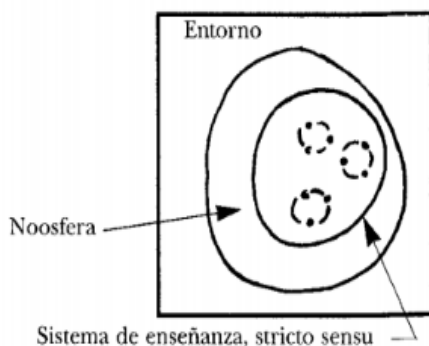



Figura 2: Esquema do conceito de noosfera.

Fonte: Chevallard (2009: 28)

Sobre a aplicabilidade ou não do conceito de "transposição didática" para outros campos diversos aquele proposto por Chevallard originalmente, não é o propósito do presente trabalho. Sendo suficiente, contribuir para a compreensão da constituição e instituição do campo educacional no Brasil. Até porque, como mostra Cerri (2014: 116) isso já foi feito por distintos autores – Inclusive o próprio Chevallard (2009). Importa, outrossim, identificar este "entorno', cujos sentidos produzidos são 'peneirados', negociados por parte dos que ocupam os postos principais do funcionamento didático" (idem), como trato metodológico.

Mesmo diante das rupturas educacionais ocorridas entre 1964 e 1969, vividas por Graeff, a forma como propôs a sistemática da arquitetura, em suas obras publicadas posteriormente a Anistia (1979), nada mais é do que a retomada do que já havia proposto na origem do debate arquitetural, no final dos anos de 1940. Por isso, podemos dizer que se trata de algo estrutural e estruturante do próprio campo da arquitetura no Brasil. Por outro lado, por diversas razões pertinentes à época, ocorreu uma descontinuidade dessa intrínseca relação, inerente ao contexto político, por ele vivido. Por exemplo, quando declarou, como um dos organizadores do X Congresso de arquitetos, ocorrido em Brasilia:

"a arquitetura nacional entrou em decadência e estagnação a partir de 1964" (Revista Projeto nº 17; dezembro/1979).

Sobre esta afirmativa de Graeff, há algumas problematizações decorrentes, que nos interessam como analise para a compreensão do campo educacional. Houve, realmente, uma decadência e estagnação na arquitetura brasileira durante os anos de 1960 e 1970, mais especificamente no que se refere à sua pratica de ensino? Se houve, isto corresponderia a uma "descontinuidade" da arquitetura nacional, conforme constata os Anais do X CBA? Haveria uma correlação entre estagnação e descontinuidade? Analisando-se a sua vida e obra, podemos perceber como ocorreram as implicações com as "descontinuidades" no ensino de arquitetura, e, como podemos observar atualmente, as mudanças que isso implicou na arquitetura no passado, em âmbito nacional.

Essas questões, perfazem uma atemporalidade que permeia a sua obra escrita. Particularmente, no que se refere à sua permanente busca pela humanização. Precisamente por estar amparada em seus fatos vividos, a obra escrita que produziu, inverte as dimensões abstratas imaginadas. Possui um forte "efeito do real". Não se tratando de meros efeitos ficcionais de verossimilhança – é como uma literatura "para a vida". Desborda da mera tecnicalidade, e a denuncia. Trata-se de uma busca clariciana, do infinitamente outro.

Por isso, o seu percurso não é o de mera convergência ontológica. Mas, página à página, trata-se de abertura disseminante de sentidos. Por isso, atual, alcança-nos, envolvendo-nos com sua presencialidade.

Collares et al (1999) dizem que descontinuidade no ensino é negação da história. Nesta, os saberes são desqualificados, os sujeitos são "assujeitados", e é proposto um "eterno recomeçar da história" – onde se concebe um "tempo zero" uma reescrita. Nesse caso, a descontinuidade é essencialmente contrastante à ruptura. Pois, sendo a ruptura um elemento essencial da continuidade, o "continuísmo" seria a essência da descontinuidade. Então, partindo das observações dos autores sobre descontinuidade no ensino, seria possível observar – nas análises documentais referentes ao período estudado, que houve uma antropomorfização do conhecimento (saberes desqualificados) e objetificação dos sujeitos (sujeitos "assujeitados)? Teriam se caracterizados, os anos de 1980 como este "tempo zero"? E, se assim foi, como se deu, em que termos, e com quais aportes teóricos, essa reescrita? Em contraste com a continuidade, de que trataria essa "reescrita"? Em acordo, portanto, com o "continuísmo", como teria sido feita a inserção de novos atores e instituições que em seu bojo designariam uma "noosfera" – conforme Chevalard (1991) – para a área da arquitetura? E em que termos e com quais dimensões documentais essa "noosfera" seria possivelmente identificada, caracterizada e descrita em narrativa histórica atualmente proposta? Ou seja, concordando com os autores, na área de ensino, seria possível afirmar que, na designação de uma "noosfera" da arquitetura haveria a subsunção dessa reescrita? Um provável posicionamento ético, é que, na descontinuidade "o trabalho não ensina, o sujeito não flui, porque antropomorfiza-se o conhecimento e objetifica-se o

sujeito” nisso, se descortinaria o continuísmo, porque neste, as relações de saber e poder são inalteradas.

Sem dúvida, para as análises que nos interessam, a institucionalização das rupturas há de ser considerada. O problema, é que, como mostra Miranda (2018), “de modo subterrâneo (ou inconsciente), padrões artísticos e de ensino são continuados, sem que se produza a crítica necessária para a quebra de paradigmas”. Então, uma outra indagação possível, é se: nesse quadro histórico, marcado pelo continuísmo, rupturas seriam na verdade transitórias? E, não sendo definitivas, configurariam um período de transição ou até mesmo de indefinição? Já que, como diz Naruto (2008: 21), no ensino de arquitetura as reformas nunca deixaram de evidenciar as contradições de caráter conteudístico. Essas contradições, sempre evidentes, como diz Naruto, não viriam a ser na verdade institucionalizada pela formação e estabilização dessa noosfera? Conforme se vê, essa pesquisa estará ancorada em reflexões pertinentes a construção do conhecimento no campo da arquitetura e urbanismo. Contudo, tal como identificou Schon (2000), no ensino de arquitetura há fundamentalmente uma “ação reflexiva” – portanto, mais do que que mera instrução –, a qual, transpondo o espaço do atelier para a educação como um todo, possibilita identificar similaridades entre esses campos de conhecimento e ensino. Não se trata de “transposição didática” entre campos diversos, mas reconhecer o “funcionamento didático” (Chevalard 2009) do “entorno” como campo da educação. Pois, é deste “entorno”, que advém a produção dos “saberes escolares”. Ou seja, as potencialidades da aprendizagem e os seus problemas, tem a ver com os regimes de verdade e validade nos quais estão submersos. Bem como a capacidade de abstrair ou não esse “entorno” educacional, propiciando percepção e conceitualização do tempo vivido. Portanto, a presente proposta de investigação tem um sentido pragmático, no sentido de que identificar e conhecer os sujeitos envolvidos no ensino e na aprendizagem, poderão implicar em saber que tais possivelmente também foram portadores de saberes, e possivelmente geraram condições, predisposições, resistências, expectativas.

Ou seja, admite-se a possibilidade hierárquica de uma “noosfera”. Porém, o ensino não estaria reduzido a esta, mas a sua identificação seria pertinente na indagação sobre a natureza das mudanças históricas. Ora, se o “saber escolar” não estaria assim reduzido ao conhecimento acadêmico transposto – de manuais, programas, e projetos de ensino –, mas admite-o como “necessário para que se faça a necessária reformulação curricular no cotidiano da sala de aula” (ABUD, 2007, p. 115), então, temos assim um leque mais amplo, para a análise do contexto educacional e da própria de Edgar Graeff, criticamente.

CONSIDERAÇÕES

O estudo da obra escrita de Edgar Graeff, nos possibilita abranger o conhecimento sobre aspectos da institucionalização e constituição da educação no Brasil, a partir das

memórias históricas ali constantes. Contribuindo, especialmente para conhecimento sobre formação da noosfera de conhecimento educacional, e formação de saber escolar, a partir das experiencias de ensino, extraídas da referida obra.

REFERÊNCIAS

ABUD, K.M. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, A.M.; GASPARELLO, A.M.; MAGALHÃES, M.S. Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X; Faperj, 2007, p. 107-117.

CHEVALLARD, Y. La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2009.

CERRI, L. F. Os saberes escolares e o conceito de consciência histórica. In Revista Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.4, n.11, p110-125, mai./ago. 2014. Disponível em http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/4367/2251.

COLLARES, C. L.; MOYSÉS, M. A. A.; GERALDI, J. W. Educação continuada: A política da descontinuidade. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99. http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a11v2068.pdf

MEDEIROS, W. A. Discursos do urbanismo em Goiânia: da instrumentalização política ao surgimento de um campo profissional específico. Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Goiás / Instituto Histórico e Geográfico de Goiás; n. 25. Págs 19-36. Goiânia: Kelps, 2014. Disponível em http://ihgg.org/wp-content/uploads/2019/04/REVISTA-IHGG-25-2014.pdf

___________________. Edgar Graeff e o ensino de arquitetura: o processo composicional como conhecimento. Anais do VII Seminário Projetar. Natal: UFRN, 2015.

___________________. Arquitetura e ética “outra” como sentido da obra de Edgar Graeff. Pixo: Revista de arquitetura, cidade e contemporaneidade. V. 2; Nº 6. Pelotas: UFPEL, 2018. Disponível em https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/pixo/article/view/14644.

____________________. O escrito e o vivido da arquitetura brasileira vista por Edgar Graeff e Miguel Pereira sob os fantasmas do prestígio e da mediocridade. In Desconjuro Moderno / Org. FUÃO, F. F. (Coleção Derrida: espectralidades e fantasmagorias na arquitetura. Volume 5). Porto Alegre: UFRGS, 2019.

____________________. O “outro” sentido da arquitetura: introdução a obra de Edgar Graeff e ensino. Goiânia: Editora Kelps, 2019.

MIRANDA, C. S. O ensino de arquitetura: atavismos oitocentistas, pensamento sistêmico e a avaliação do Enade. Arquitextos ano 19, jun. 2018. Disponível em http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/19.217/7028

NARUTO, M. Repensar a formação do arquiteto. Tese de doutorado/FAUUSP. São Paulo, 2008.

SCHON, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000

CAPÍTULO 5

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) E ESCOLAS DO CAMPO, UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL: INICIANDO O PROCESSO DE PARTICIPAÇÃO E ELABORAÇÃO DO PPP EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO AMAZONAS

Data de aceite: 01/02/2021
Data de submissão: 06/11/2020

Edilanê Mendes dos Santos
Universidade Federal do Amazonas
Instituto de Natureza e Cultura
Benjamin Constant – Amazonas
http://lattes.cnpq.br/4396825575203524

Diones Lima de Souza
Universidade Federal do Amazonas
Instituto de Natureza e Cultura
Benjamin Constant – Amazonas
http://lattes.cnpq.br/0708361242513785

Jarliane da Silva Ferreira
Universidade Federal do Amazonas
Instituto de Natureza e Cultura
Benjamin Constant – Amazonas
http://lattes.cnpq.br/8923905089631030

RESUMO: A construção do projeto pedagógico das escolas do campo tem sido um dos alicerces para a busca da identidade e luta pela manutenção e qualidade das instituições escolares presentes no campo, além do fortalecimento do movimento social que luta por uma educação com qualidade social. Por outro lado, há um predomínio de práticas pedagógicas e projetos pedagógicos vinculados aos mesmos princípios e parâmetros seguidos pelas escolas da cidade, com calendários que não atendem às intencionalidades e especificidades socioculturais das populações que residem e trabalham no campo, nas florestas e assentamentos da região. Este trabalho tem a finalidade de descrever a participação de uma turma de acadêmicos na elaboração do Projeto Político Pedagógico de uma escola da zona rural do município de Benjamin Constant, especificamente buscou conhecer por meio da vivência prática a elaboração de um Projeto Político Pedagógico (PPP) em uma escola do campo no contexto da proposta da disciplina "Prática Curricular nas Escolas Rurais"; e contribuir na reflexão e criação do PPP, sugerindo a inserção de temas voltados a realidade da comunidade no contexto amazônico. Para esta participação foram desenvolvidas atividades com a finalidade de levar sugestões e outros olhares a serem considerados no projeto da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do campo; Projeto Político Pedagógico; Amazonas.

PEDAGOGICAL POLITICAL PROJECT (PPP) AND CAMPO SCHOOLS, A POSSIBLE CONSTRUCTION: STARTING THE PROCESS OF PARTICIPATION AND PREPARATION OF PPP IN A CAMPO SCHOOL IN AMAZONAS

ABSTRACT: The construction of the pedagogical project for rural schools has been one of the foundations for the search for identity and the struggle for the maintenance and quality of school institutions present in the field, in addition to strengthening the social movement that fights for education with social quality. On the other hand, there is a predominance of pedagogical practices and pedagogical projects linked to the same principles and parameters followed by schools in the city, with timetables that do not

meet the socio-cultural intentions and specificities of the populations that reside and not the countryside, in the forests and settlements of the region. This work has a description of the participation of a group of academics in the elaboration of the Political Pedagogical Project of a school in the rural area of the city of Benjamin Constant, specifically sought to know through experience the practice of a Political Pedagogical Project (PPP) in a rural school in the context of the proposed “Curricular Practice in Rural Schools”; and contribute to the reflection and creation of the PPP, suggesting the insertion of themes focused on the reality of the community in the Amazon context. For this participation, activities were developed with the practice of taking suggestions and other perspectives to be considered in the school project.
KEYWORDS: Rural education; Pedagogical Political Project; Amazonas.

1 I INTRODUÇÃO

As escolas do campo recentemente conquistaram avanços a partir da implementação de nova concepção de educação escolar que de certa forma contrapõe àquele modelo implantado com base nas indicações de uma escola rural, com a inserção de conteúdos e currículos inferior ou muito próximos aos veiculados na cidade. Assim, as escolas rurais contribuíam mais para a negação da vida e cultura do campo, do que para a valorização da vida nesses contextos. Trazendo com bastante força a ideia de estudar para sair do campo, ou sair do campo para estudar.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2008) estabelece princípios e procedimentos para construir uma identidade das escolas do campo definida pela sua vinculação a questões inerentes à sua realidade, temporalidade, saberes próprios dos grupos socioculturais, memória coletiva, bem como à rede de ciência e tecnologia, superando nessa perspectiva o ruralismo pedagógico.

A partir dessas concepções, essas escolas podem funcionar com improvisações, de forma precária, com pouca valorização de seus professores e com infraestrutura inadequada. De certa forma, nessas escolas, há claro um currículo reforçador das lógicas do capital e das desigualdades.

Para Hage (2014) ninguém se sente orgulhoso e feliz por estudar nesse ambiente. Logo, o movimento da educação do campo, que nasceu a partir das próprias demandas dos movimentos sociais do campo, lutaram e continuam lutando por uma educação que seja *no campo*: eles têm o direito de ter uma escola no lugar onde residem e trabalham; e que seja *do campo*: ou seja, que a escola possa traduzir e contemplar as memórias, as lutas, as intenções, a cultura e trabalho da vida no campo, mas principalmente desvende as estratégias de manipulação e exploração do poder hegemônico, conceitos trazidos por Caldart (2004).

Um dos traços fundamentais que contribui para a autonomia e busca pela qualidade no ensino em escolas do campo é a implementação dos processos de construção do Projeto Político Pedagógico – PPP das escolas quer seja no campo ou na cidade.

Esse trabalho traz a contribuição do curso de Ciências Agrárias e do Ambiente,

especificamente na disciplina Prática Curricular em escolas rurais, com este processo iniciado na escola rural da comunidade de Nova Aliança.

2 I MARCO TEÓRICO

2.1 O Projeto Político Pedagógico (PPP) e as Escolas do Campo

A Lei de Diretrizes e Bases de Educação 9394/96 (LDBEN, 1996), traz a construção de Projeto Político-Pedagógico, no sentido de reconhecer a capacidade da escola planejar e organizar sua ação política e pedagógica a partir da gestão participativa em todos os segmentos da comunidade escolar (corpo técnico-administrativo, docentes, alunos, pais e comunidade), num processo dinâmico e articulado (DEFREN, n. d). Esse tem sido um dos avanços no campo educacional escolar referente aos direitos de todos por uma educação com qualidade social e democrática, com ampla participação da sociedade civil organizada.

Outro avanço importante nesse processo é a política de Educação do Campo (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução n. 01/2002; Resolução. N. 02/2008) que afirma princípios e procedimentos para construir uma identidade das escolas do campo definida pela sua vinculação a questões inerentes à sua realidade, temporalidade, saberes próprios dos grupos socioculturais, memória coletiva, bem como à rede de ciência e tecnologia (FERREIRA, 2010).

Nesse sentido, todos são corresponsáveis na discussão e implementação do projeto que deve refletir uma nova identidade da escola, pois é a possibilidade de participação e discussão dos próprios ribeirinhos na construção coletiva do papel da escola, sua missão e visão, redefinindo seu caminho, dando sentido a sua função social. Para que a escola? Que indivíduos queremos formar? Qual a concepção de educação deve fundamentar o projeto? É o momento de escuta sensível da comunidade na definição de seus caminhos.

Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo estabelece a formulação dos projetos políticos pedagógicos específicos, sem a imposição de propostas uniformes ou igual aos da cidade. A luta se assenta na possibilidade de vivenciar coletivamente a construção de um projeto próprio que considere os modos de vida e cultura local, além de contemplar em seus calendários o regime das águas e as fases do ciclo agrícola, conforme o art. 28 da LDBEN.

A LDBEN (1996), traz em seu artigo 14, a garantia de uma gestão democrática, apontando mecanismos que possibilitem formas de participação da comunidade nas tomadas de decisão nos rumos da escola.

Considerando o avanço da discussão da nova política da educação do campo, as garantias presentes nas legislações vigentes, o Instituto de Natureza e Cultura da UFAM tem se inserido na realidade das comunidades da região, com foco principalmente nas escolas, tentando contribuir com as discussões e implementações de suas propostas

pedagógicas próprias. Nesse caminho, percebeu-se que tem sido difícil encontrar escolas com suas propostas pedagógicas e construídas com todos os seus interessados.

Nesse sentido, os cursos de licenciatura, principalmente os cursos de Ciências Agrárias e do Ambiente, Ciências: Biologia e Química e Pedagogia, a partir das disciplinas Educação do Campo, Prática Curricular nas escolas rurais (Ciências Agrárias e do Ambiente), Ecologia Geral e da Amazônia (Ciências: Biologia e Química), Meio rural e Educação e Estágios Supervisionados (Pedagogia), desenvolvem ações pedagógicas que vão dando possibilidade de inserir as questões trazidas pelas concepções da educação do campo e contribuir na efetivação do projeto próprios dessas escolas.

Este trabalho foi desenvolvido no contexto da disciplina "Prática Curricular nas Escolas Rurais" que é ofertado como disciplina obrigatória aos acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias e do Ambiente do Instituto de Natureza e Cultura (INC) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), presente no município de Benjamin Constant-Amazonas-Brasil. Esta disciplina tem por objetivo geral conhecer por meio de vivência prática, o PPP, os processos didáticos pedagógicos ocorrentes em instituições educativas da zona rural, detectando a manifestação da concepção do currículo, seleção e organização dos tratamentos da Escola.

A partir disso, são discutidos na disciplina todo o processo da educação do campo assim como seus marcos normativos (BRASIL, 2012) que buscam construir uma política de educação do campo referenciada na grande diversidade das populações rurais brasileiras.

Neste ano de 2018, a Secretaria Municipal de Educação de Benjamin Constant deu início à elaboração do PPP das escolas tanto da sede quanto da zona rural. A elaboração do PPP foi dividida em 10 ações, e em cada uma destas os sujeitos da escola discutem junto à comunidade e lideranças os rumos que desejam para a educação daquela localidade.

2.2 Caracterização da comunidade e da escola

A comunidade Nova Aliança foi fundada em 28 de outubro de 1980, na zona rural do município Benjamim Constant a 40 km de distância da sede. Quanto a Escola Nova Aliança, a mesma está situada em uma área acessível, tendo em seu entorno, casas residenciais, uma igreja, um centro de reuniões e pequenos comércios. A escola foi construída em alvenaria e possui seis salas de aulas, secretaria, dois banheiros, sala para os professores, cozinha e corredores que servem como ponto de recreação para os alunos.

Ela funciona nos turnos matutino e vespertino atendendo 163 alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. No período noturno, a escola foi cedida para o estado, onde funciona o Ensino Médio Tecnológico, que é uma versão do ensino a distância que conta com a presença de um professor mediador. As Figuras 1 e 2 mostram imagens da comunidade Nova Aliança e da escola durante a realização da prática de campo.

Figura 1: Imagens da frente da comunidade no período de transição chuvoso/seco.

Figura 2: Parte externa e interna da escola.

3 | METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi utilizado os métodos da pesquisa-ação colaborativa, pois a demanda surgiu por interpelação dos sujeitos da escola ao solicitarem a presença da universidade na reunião que mostraria a primeira ação desenvolvida pelos mesmos quanto a elaboração do PPP, além do mais, neste tipo de investigação o pesquisador pode ser um participante (LUDKE, 2013), sendo a função do mesmo de fazer parte e cientificar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo (FRANCO, 2005).

A partir da demanda da escola, dentro da disciplina Prática Curricular nas Escolas Rurais, foram selecionados dez acadêmicos para que os mesmos representassem a turma que é composta por trinta alunos, desta forma foram organizados seminários com a participação de todos. Os professores ministrantes da disciplina sugeriram três temas para que os acadêmicos desenvolvessem suas sugestões: Horta Escolar, Agricultura Familiar e Conhecimentos Tradicionais.

A turma foi dividida em quatro grupos e os temas sugeridos foram divididos para cada grupo, os mesmos tiveram uma semana para caracterizar e justificar a importância destes temas estarem inseridos no PPP da escola do campo, mostrando as possíveis

contextualizações com as disciplinas escolares. Após as apresentações o grupo representante se organizou de forma a inserir na palestra a ser realizada pelos mesmos na comunidade Nova Aliança as sugestões repassadas durante os seminários.

4 | RESULTADOS

Os resultados aqui apresentados estão divididos em três etapas: 1. Apresentação dos seminários; 2. Participação na elaboração do PPP na comunidade; 3. Avaliação do processo vivenciado e contribuição para o processo de formação de professores. A separação em etapas vivenciado em todo processo se dá apenas para fins didáticos, pois compreende-se a interligação entre todos os momentos que contribuíram para a formação dos *saberes pedagógicos* constituídos ao longo desse trabalho realizado.

Etapa I - Apresentação dos Seminários. O primeiro grupo composto pelos acadêmicos que representaram a turma na comunidade abordou os três temas. Os mesmos complementaram sua apresentação com as propostas dos outros grupos.

O segundo grupo abordou o tema "Horta Escolar", além de caracterizar os tipos de horta, ressaltou a importância que o PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar) favorece quanto à elaboração de cardápio escolar nutritivo com a finalidade das crianças terem hábitos alimentares saudáveis, em todas as faixas etárias. Desta forma surgiu a importância da construção de horta nas escolas do campo além de a mesma servir de laboratório escolar para diversas disciplinas. Na proposta dos acadêmicos foram sugeridas o uso da horta como uma ferramenta didática para as disciplinas de: Ciências (reino vegetal, valor nutricional das hortaliças, preservação ambiental, solo, micro e macrofauna, adubos orgânicos, higiene e manipulação e consumo das hortaliças), Matemática (cálculos e noções de espaço), Geografia (observação de declividade do terreno, composição do solo, fertilidade e práticas conservacionistas) e Artes (oficinas de receitas culinárias com alimentos procedentes da horta).

O terceiro grupo abordou o tema "Agricultura Familiar". Inicialmente conceituou o tema para depois mostrar de quais formas o mesmo dialoga com as disciplinas de: História, Artes, Geografia, Matemática e Ciências. Além do mais, os componentes do agroecossistema, muito comum ao cotidiano dos estudantes da zona rural, como sítio, extrativismo vegetal e animal, capoeira, roça e cultivos foram abordados pelos acadêmicos de modo transdisciplinar, pois segundo os mesmos, por meio do conhecimento empírico e saberes tradicionais, é possível fazer o elo para que tais conceitos transcendam a subjetividade e sejam mostrados de forma científica.

O quarto grupo com o tema "Saberes Tradicionais" enfatizou que as comunidades ribeirinhas e locais há uma dependência dos recursos biológicos, eles se auto intitulam-se como guardiãs e protetoras desta diversidade biológica. Dessa forma, tais conhecimentos tradicionais têm ajudado a preservar, manter e até mesmo aumentar a diversidade biológica

ao longo dos séculos. Logo, aliar os Saberes Tradicionais da comunidade ao PPP auxiliaria na preservação e perpetuação destes conhecimentos. As tecnologias de cultivo, pesca, coleta, manejo florestal, arquiteturas tradicionais (construção de casas, malocas, barragens de pesca), as construções embarcações fluviais e as medicinas tradicionais são exemplos de saberes que podem ser contextualizados nas aulas, preservando a cultura.

Etapa II- O translado até a comunidade foi realizado por via fluvial com duração de 1h45min, chegando na comunidade a equipe se dirigiu a Escola Municipal Indígena Nova Aliança para início dos trabalhos. A equipe foi recebida pelo gestor da escola e o cacique da comunidade, além dos demais sujeitos da escola. Um professor foi designado a mostrar a 1º Ação da elaboração do PPP da escola. Nesta ação foi abordado a importância de se criar um PPP para a escola e de que forma este trabalho se desdobrará ao longo de um ano no processo de elaboração até a aprovação final.

Nesta primeira ação foi inserido a história e fundação da comunidade Nova Aliança; localização e caracterização material e humana da escola; competências, funcionamento e organização do conselho escolar e grêmio escolar; funcionamento da secretaria e biblioteca escolar; níveis modalidades de ensino e seus respectivos objetivos; metodologias de ensino; direitos, deveres e normas de convivência; projetos (feriados escolares).

Em seguida, os acadêmicos por meio de uma palestra mostraram suas sugestões previamente discutidas nos seminários. O grupo escolar ouviu com muita atenção e aprovou os temas sugeridos. Ao final, o gestor elogiou e solicitou parceria para a criação da horta escolar. Por se tratar da primeira ação, os professores ficaram de discutir posteriormente a inserção destes e de outros temas relacionados ao cotidiano da comunidade dentro do PPP nas ações posteriores.

Etapa III- Esta etapa compreende as impressões gerais dos acadêmicos quanto ao processo de criação do PPP da escola. No geral, algumas impressões marcaram mais, um exemplo foi a união da comunidade que diz não esperar pelo poder público para executar suas ações. Outra foi quanto a socialização da história da comunidade citado no PPP, que foi uma caracterização da identidade local. A sugestão da horta escolar que já era uma proposta antiga da escola foi prontamente aceita, deixando os acadêmicos satisfeitos com seu trabalho. Outra impressão citada pelos acadêmicos foi de que a palestra realizada por eles trouxe reflexão aos professores acerca das sugestões metodológicas de ensino.

A infraestrutura da escola foi considerada adequada e o recente fim das turmas multisseriadas foi um ganho no processo de ensino aprendizagem. Por se tratar de uma comunidade indígena, os acadêmicos indígenas sentiram a falta da inclusão de um calendário específico mais voltado a realidade da região, por exemplo acontecimentos como 'massacre do capacete' e 'lutas dos indígenas' daquela região.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No geral, esta atividade prática permitiu aos acadêmicos uma reflexão quanto à importância no início do processo de elaboração do PPP pelos sujeitos da escola, pois a partir daí se tem a dimensão da escola desejada na comunidade. Os mesmos sentiram-se gratificados ao terem suas sugestões ouvidas e futuramente discutidas por aquele colegiado.

Esse processo requer a continuidade de contribuições da universidade com a comunidade e principalmente que os próprios sujeitos do campo digam e afirmem o projeto que eles solicitam e desejam para os lugares que vivem e trabalham. Pois, uma luta constante em contraposição ao sistema que ousa decidir e impor pacotes prontos, a serem implementados de forma vertical sem a participação e consulta à comunidade. Estas práticas existem e continuam e elas devem ser questionar, pois esse tipo de prática não cabe mais em um mundo repleto de multiplicidades culturais, logo os modelos que tendem a uniformizar, a desconsiderar as vozes do público interessado e principalmente suas intenções e especificidades, não podem continuar.

Por outro lado, a academia necessita entender e vivenciar profundamente esses princípios e concepções oriundas dos diferentes movimentos seja da educação do campo, escolar indígena, dos quilombolas, dos assentados, enfim das populações diferentes, que eles querem e clamam por uma projeto de educação diferenciada, já conquistada constitucionalmente e que o Estado e outras instituições possam viabilizar. Precisamos saber mais desses mundos, dos conhecimentos e das populações tradicionais, e assim poder continuar fazendo seu papel de assessorar na construção de projetos políticos pedagógicos com a identidade dos povos da Amazônia.

REFERÊNCIAS

BRASIL, M. E. C. SECADI. **Educação do Campo:** marcos normativos. Brasília*: SECADI*, 2012.

_______. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDBEN, 9394). Brasília: CEB, 1996.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C (Orgs.). **Por uma educação do campo.** 5. ed. Editora Vozes: Petrópolis, RJ, 2004.

DEFREN, S. UFSC. **Projeto Político Pedagógico e Educação do Campo:** um estudo sobre o PPP em Santa Rosa de Lima/SC. Eixo 4: Organização do trabalho pedagógico nas escolas públicas na Educação Básica (projeto político pedagógico, gestão, currículo, avaliação, cultura, políticas de acesso e permanência. S. d.

FERREIRA, J. S. **E o rio, entra na escola?** Cotidiano de uma escola ribeirinha no município de Benjamin Constant/AM e os desafios da Formação de seus Professores. (Dissertação de Mestrado/ Programa de Pós-graduação em Educação). Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2010.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da pesquisa-ação.** In: **Educação e pesquisa.** V. 31, n. 3, 2005, p. 483-502.

HAGE, S. M. **Transgressão do paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo.** Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 129, out.dez., 2014, p. 1.165- 1.182.

LÜDKE, M. Como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação. In: **Cadernos de Pesquisa.** V. 64, 2013, p. 61-63.

CAPÍTULO 6

RESSIGNIFICANDO O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA COM FOCO NAS ORIENTAÇÕES DA BNCC

Data de aceite: 01/02/2021

Bernadeth Luiza da Silva e Lima
Secretaria Municipal de Educação
Cuiabá – MT
https://orcid.org/0000-0001-5603-9164

RESUMO: O artigo busca refletir sobre o processo de ressignificação da aprendizagem de geografia mediante preceitos observados na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, com foco no currículo desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá – SME/MT, no cumprimento das prerrogativas legais no que se refere ao desenvolvimento da educação básica no Brasil. Partimos do pressuposto de que, para que a escola pública atenda aos preceitos legais estabelecidos pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, necessário se faz instrumentalizar o grupo de professores a fim de que estejam dispostos a rever conceitos pragmáticos que fazem parte da identidade constituída ao longo dos anos, fruto da formação inicial, portanto, carecendo de formação continuada, uma vez que, por ser a realidade dinâmica, se o professor fica preso ao processo formativo inicial, este poderá ser impedido de ter um olhar crítico para o ensino de geografia. Assim, esse estudo refere-se a um processo reflexivo, relativo à ação da Secretaria Municipal de Educação – SME/MT, mediante o esforço de colocar em prática as adequações curriculares necessárias para o atendimento das exigências mínimas para o ensino e a aprendizagem de geografia no ensino fundamental na rede de ensino. Metodologicamente trata-se de uma pesquisa bibliográfica documental via estudo de caso, com embasamento teórico de estudiosos acerca do tema.

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum Curricular. Orientações. Ensino de Geografia. Currículo.

RESIGNIFYING GEOGRAPHY TEACHING AND LEARNING FOCUSING ON BNCC GUIDELINES

ABSTRACT: The article aims to reflect on the process of resignifying geography learning through precepts observed in the Common Core National Curriculum - BNCC, focusing on the curriculum developed by the Municipal Education Secretariat of Cuiabá – SME/MT, in compliance with legal prerogatives regarding the development of basic education in Brazil. Based on the assumption that for the public school to meet the legal precepts established by the Ministry of Education and Culture - MEC, it is necessary to equip the group of teachers so that they are willing to review pragmatic concepts which are part of an identity developed over the years, as a result of initial training. Thus, lacking continued training and being a dynamic reality, if teachers are stuck to the initial training process, they may be prevented from having a critical look at the teaching of the geography. Therefore, this study refers to a reflective process, related to the Municipal Education Secretariat – SME/MT, through the effort to put into practice the necessary curricular adjustments to meet the minimal requirements for teaching and learning

geography in basic education in the educational network. Methodologically, it is a documental bibliographic research via case study, with theoretical support from scholars about the theme.
KEYWORDS: Common Core National Curriculum. Guidelines. Geography teaching. Curriculum.

1 I INTRODUÇÃO

Em função da dinâmica da realidade, o contexto educativo brasileiro vem passando por profundas transformações a fim de atender as demandas do mundo moderno. É neste contexto que o ano de 2018, o cenário educativo passa a refletir sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, cuja previsão consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei Nº 9394/96 e, por conseguinte na Constituição Federal, sendo que na atualidade, está prevista também no Plano Nacional da Educação - PNE, por meio da Lei Nº 13.005/2014, que é um instrumento de planejamento do Estado democrático de direito e que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor, tendo em vista que a educação no Brasil consiste em um direito social, como bem preconizado por José Murilo de Carvalho (2009).

Diante do exposto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consiste no documento que define os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica têm o direito de aprender. Prevista em lei, ela deve ser obrigatoriamente observada na elaboração e implementação de currículos das redes públicas estaduais, municipais e privadas, urbanas e rurais.

No tocante ao ensino de Geografia, a abordagem apresentada pela Base Nacional Comum Curricular- BNCC, no componente curricular da Geografia, está integrada na área de Ciências Humanas trazendo o raciocínio espaço- temporal, com uso de uma variedade de linguagens, sendo leitores de mapas, permitindo aos alunos refletirem de forma dialógica, sendo protagonista, e agindo com diferentes olhares no espaço vividos, concebido e percebido.

Diante do exposto, em conformidade com a BNCC:

> No decorrer do Ensino Fundamental, os **procedimentos de investigação** em Ciências Humanas devem contribuir para que os alunos desenvolvam a capacidade de observação de diferentes indivíduos, situações e objetos que trazem à tona dinâmicas sociais em razão de sua própria natureza (tecnológica, morfológica, funcional). A Geografia e a História, ao longo dessa etapa, trabalham o reconhecimento do Eu e o sentimento de pertencimento dos alunos à vida da família e da comunidade. (BRASIL, 2018, p.307).

Nas áreas de Ciências Humanas o Componente Curricular de Geografia, apresenta como demanda formativa para os Anos Iniciais diversidades de abordagens pesquisa em diferentes fontes, histórias de vida, trabalho de campo com vivências e experiências significativas e enriquecedoras no currículo escolar reforçando necessidade da construção

identitária dos alunos.

1.1 A realidade das escolas municipais de Cuiabá no que diz respeito ao ensino de geografia, diante da BNCC

Configura-se como responsabilidade da Rede Municipal de Educação de Cuiabá-SME, a garantia de uma educação pública de qualidade, sobretudo pelo fato da rede atender pessoas pertencentes à planta baixa da sociedade, portanto, pessoas que visualizam na educação a possibilidade de transformação de vidas.

Assim, a prática pedagógica pensada para o ensino de Geografia na rede municipal de ensino em Cuiabá, é voltada para a interdisciplinaridade, com o desenvolvimento das habilidades focadas no contexto regional, onde os procedimentos, experiências e vivências da Geografia, propicia mais interação entre o espaço vivido entrelaçando o regional/local conforme os eixos temáticos e os temas transversais.

Na busca por organizar o currículo da Secretaria Municipal de Educação em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, foram desenvolvidos estudos, debates e ciclos de palestras e conjunto com toda a sociedade civil organizada, uma vez que o currículo consiste em uma preocupação social, ou seja, trata-se de desenvolver uma educação que possibilite à sociedade o atendimento real de suas necessidades.

Nessa perspectiva os professores da rede de ensino realizam suas práticas pedagógicas de forma contextualizada, interdisciplinar e inclusiva, propiciando:

> O **currículo** como um campo de conhecimento pedagógico no qual se destacam as experiências escolares em torno do conhecimento, levando sempre em consideração a especificidade da escola, em meio a relações sociais e a sua contribuição para a construção das identidades dos estudantes. Assim, associa-se o **currículo** ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas (MOREIRA e CANDAU, 2006, p.56).

O ensino e aprendizagem da Geografia aos professores, com apropriação das múltiplas linguagens enfatizando, sobretudo a alfabetização científica e o letramento, construindo saberes e agregando conhecimentos, com olhares na prática social como facilitadora da leitura do mundo que vivemos, na perspectiva de transformá-lo para melhor como protagoniza (CHASSOT, 2014, p. 62).

Segundo Chassot, (2014):

> A cidadania só pode ser exercida plenamente se o cidadão ou cidadã tiver acesso ao conhecimento (e isto não significa apenas informações) e aos educadores cabe então fazer esta educação científica. (CHASSOT, 2014, p.74).

Tendo em vista que o conhecimento se apresenta como uma forma de poder, importante se faz que a escola possibilite formas de desenvolvimento de aprendizagens significativas, a fim de que a criança possa, desde cedo, ir se construindo na perspectiva de cidadã.

2 | METODOLOGIA

Este artigo toma por base a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC na Rede Municipal de Educação de Cuiabá – SME/MT e tem por base a pesquisa bibliográfica e documental via estudo de caso.

A pesquisa bibliográfica se configura como sendo o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, criando novas ou interpretações complementares, atividade localização de fontes, para coletar dados gerais ou específicos a respeito de determinado tema. É um componente obrigatório para qualquer pesquisa.

Na visão de Lakatos,

> A pesquisa bibliográfica permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro lado, tanto a pesquisa de laboratório quanto a de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica. (LAKATOS, 1992, p. 44).

A característica principal da pesquisa bibliográfica, é a de possibilitar ao pesquisador uma bagagem teórica variada, contribuindo para ampliar o conhecimento, de forma a fazer da pesquisa um material rico sobre o assunto, fundamentando do ponto de vista teórico o material a ser analisado.

Objetivando perceber os principais conceitos e implicações do texto da lei, utilizamos a análise documental, que enquanto possibilidade no que se refere à pesquisa qualitativa consiste numa possibilidade a ser realizada a partir de documentos que não receberam tratamento analíticos contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos, constituindo uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Trata-se de uma técnica decisiva para a pesquisa em ciências sociais e humanas, sendo indispensável porque a maior parte das fontes escritas ou não, são quase sempre a base do trabalho de investigação.

Para Lüdke (1986: 38),

> "[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema."

O estudo de caso segundo Fonseca,

> [...] pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê

> de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

Este artigo no que tange ao seu desenvolvimento, seguiu as etapas relativas à revisão de literatura e levantamento bibliográfico; seleção de dados; e sistematização e análise dos dados compondo o processo reflexivo.

2.1 O ensino de Geografia mediante a Base Nacional Comum Curricular na Rede Municipal de Educação de Cuiabá

O componente curricular de Geografia de acordo com a BNCC, a ser desenvolvido na Rede Municipal de Cuiabá, foi dividido em cinco unidades temáticas comuns ao longo do Ensino Fundamental, em uma progressão das habilidades e buscou considerar:

O sujeito e seu lugar no mundo;

Conexões e escalas;

Mundo do trabalho;

Formas de representação e pensamento espacial;

Natureza, ambientes e qualidade de vida.

Para os anos iniciais buscou-se reessignificar as aprendizagens no contexto das diferentes áreas e fortalecer a autonomia mediante:

Desenvolvimento das noções de pertencimento e identidade; Estabelecimento das interações entre sociedade e meio físico natural. No decorrer desse processo, os alunos devem aprender a considerar as escalas de tempo e as periodizações históricas;

Uso de diferentes materiais produzidos pelas sociedades em diversos tempos. São igualmente abordadas as características das inúmeras atividades e suas funções socioeconômicas nos setores da economia e os processos produtivos agroindustriais, expressos em distintas cadeias produtivas.

Formas de representação gráfica são reunidas aprendizagens que envolvem o raciocínio geográfico. Espera-se que no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos tenham domínio da leitura e elaboração de mapas e gráficos, iniciando- se na alfabetização cartográfica. Fotografias, mapas, esquemas, desenhos, imagens de satélites, audiovisuais, gráficos, entre outras alternativas, são frequentemente utilizados no componente curricular.

Destacam-se as noções relativas à percepção do meio físico natural e de seus recursos. Com isso, os alunos podem reconhecer de que forma as diferentes comunidades transformam a natureza, tanto em relação às inúmeras possibilidades de uso ao transformá-la em recursos quanto aos impactos socioambientais.

Desenvolvimento da noção de pertencimento, localização, orientação e organização das experiências e vivencias em diferentes locais, a evidência nos lugares de vivência.

Os conhecimentos geográficos devem ser constituídos em diversas escalas: regional, nacional e global proporcionando a concepção ampla e crítica referente à realidade.

Diferenciar os lugares de vivências e realizar a compreensão da produção das paisagens e suas inter-relações, tais como: urbano/rural, campo/cidade nos aspectos políticos, sociais, culturais, ético-raciais e econômicos.

É imprescindível que os alunos identifiquem a presença da sócio diversidade de culturas indígenas, afro-brasileira, quilombolas, ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais para compreender as características socioculturais e suas territorialidades.

Essas aprendizagens servem de base para o desenvolvimento de atitudes, procedimentos e elaborações conceituais. Elas abrem caminhos para práticas de estudo provocadoras e desafiadoras, em situações que estimulem a curiosidade, a reflexão e o protagonismo.

Por meio da observação nas experiências diretas, registro e problematização, essas práticas envolvem o trabalho de campo. Na perspectiva da educação significativa o processo de construção do conhecimento pode ser compreendido como a forma teórica alargada que congrega as diferentes tendências atuais do pensamento educacional, cujas mesmas possuem em comum a insatisfação com um sistema educacional que tem a ideologia da continuidade da maneira específica de transmissão que é a Escola, que teima na idéia de repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, ao invés de fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores, ou seja, pela sociedade.

Cabe destacar que na perspectiva do conhecimento como construção, tanto o sujeito como o meio possuem toda a importância que se pode imaginar, mas essa importância é necessariamente relativa. Assim, a novidade se dá na exata medida da relação dinâmica entre a pessoa e a sociedade, entre o sujeito e objeto, entre o organismo e meio.

Em se tratando da prática pedagógica, caso a concepção de conhecimento do professor, ou seja, sua epistemologia for empirista, este seguirá um determinado caminho didático-pedagógico. Possivelmente irá ensinará a teoria de forma a exigir que seu aluno a coloque na prática, como se a teoria originariamente nada tivesse a ver com práticas anteriores, e a prática não sofresse interferência da teoria que a precedeu.

Da mesma forma, irão requerer do aluno que ele repita, inúmeras vezes, a teoria, até memorizá-la, pois ele é, originariamente, uma tábula rasa, folha de papel em branco, como alguém isento em termos de conhecimento. Essa memorização consistirá, necessariamente, num empobrecimento da teoria, além de impedir que algo novo se constitua. É assim que funciona a quase totalidade de nossas salas de aula. Tal condição é contestada pela BNCC, uma vez que a aprendizagem e um processo de construção.

Caso a epistemologia do professor seja apriorista, ele tenderá a subestimar o grandioso poder de determinação que as estruturas sociais, em particular a linguagem,

possuem sobre o indivíduo. Conceberá esse indivíduo como alguém dotado de conhecimento, ou seja, que já trazem em si toda a sabedoria ou, pelo menos, o seu embrião. Um ensino desenvolvido mediante tais pressupostos tenderá a subestimar o papel do professor, o papel do conhecimento organizado, uma vez que o aluno já traz em si o saber. Esta concepção de ensino também é questionada pela BNCC, uma vez que a relação professor e aluno são fundamentais no processo de construção do conhecimento.

Na perspectiva da construção do conhecimento, defendida pela BNCC professor buscará conhecer o aluno como uma síntese individual da interação desse sujeito com o seu meio cultural, político, econômico e social. A compreensão é a de que inexiste a tábula rasa, uma vez que se leva em consideração a existência de uma significativa bagagem hereditária, que é resultado de milhões de anos de evolução, interagindo com uma cultura, resultado de muitos anos de civilização.

Em consonância com o pensamento de Piaget e consequentemente com a teoria construtivista, que propõe a BNCC, o aluno consiste em um sujeito cultural ativo cuja ação é perpassada por duas dimensões: assimiladora e acomodadora, em que, mediante a dimensão assimiladora o aluno produz transformações no mundo e no objeto, já na dimensão acomodadora ele produz transformações em si mesmo, no mundo subjetivo. Nesta direção, a assimilação e a acomodação se constituem em duas faces, complementares entre si, de todas as suas ações. Razão pela qual o professor não aceita que seu aluno fique passivo apenas ouvindo sua fala ou repetindo lições que consistem em dar respostas mecânicas para problemas que não assimilou.

Faz-se importante asseverar que, apenas a mudança de concepção epistemológica não garante, necessariamente, uma mudança de concepção pedagógica ou de prática escolar. Contudo, sem essa mudança de concepção de maneira a superar o empirismo e o apriorismo-certamente não existirá mudança significativa na teoria e na prática de sala de aula. A superação do apriorismo e, sobretudo, do empirismo se constituem como uma condição necessária, mesmo que insuficiente, de avanços desejáveis e duradouros na prática docente.

Fica evidente que o movimento próprio do processo de construção do conhecimento carece impregnar a sala de aula, de maneira específica, e o sistema educacional, em geral. É imprescindível que a sala de aula seja inserida na História e no espaço social.

Piaget (1986), na obra denominada "Nascimento da Inteligência na Criança", destaca que,

> As relações entre o sujeito e o seu meio consistem numa interação radical, de modo tal que a consciência não começa pelo conhecimento dos objetos nem pelo da atividade do sujeito, mas por um estado indiferenciado; e é desse estado que derivam dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas ao sujeito, o outro de acomodação às próprias coisas". (PAIGET, 1986, p. 386).

No que tange ao problema da construção do novo conhecimento, o autor menciona que “a organização de que a atividade assimiladora é testemunha é, essencialmente, construção e, assim, é de fato invenção, desde o principio” (p. 389). Ou seja, a novidade nasce da própria natureza do processo de desenvolvimento do conhecimento humano.

Podemos afirmar, portanto, que o processo de construção do conhecimento carece considerar a forma de conceber o conhecimento mediante sua gênese e seu desenvolvimento e, por conseqüência, se apresentar como uma nova possibilidade de visualizar o universo, a vida e o mundo das relações sociais, questões que a BNCC busca atrelar ao ensino e aprendizagem de Geografia e que a Secretaria Municipal de Cuiabá - SME busca garantir mediante prática pedagógica significativa.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola e toda equipe gestora tem papel relevante no sucesso das práticas educativas como também no aprendizado dos alunos evidenciando os projetos, produção científica e demais experiências que ocorrem no espaço escolar.

Assim, a formação contínua dos professores da Rede Municipal de Cuiabá, com foco na BNCC, contribuirá para melhoria da qualidade de ensino, sendo motivador nas práticas das aprendizagens e no desenvolvimento das competências promovendo formação integral dos educandos e educadores comprometidos com a cidadania, trará ganhos significativos tanto para a escola na construção do PPP, avaliações externas, elaboração de recursos didáticos e outros.

A Rede Municipal de Cuiabá, no que se refere à BNCC para os anos iniciais, está organizada nos principais conceitos da Geografia contemporânea. Para tanto, se faz necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressam aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem competências específicas de geografia para o ensino fundamental.

A prática docente desenvolvida na rede busca, com o desenvolvimento do conteúdo relativo à geografia nas séries inicias e em consonância com a BNCC:

Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.

Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.

Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.

Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de

problemas que envolvam informações geográficas.

Na prática, a sociedade contemporânea requer um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado.

No novo cenário mundial, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, produtivo e responsável requer muito mais do que a acumulação de informações. Ou seja, o ensino de Geografia no contexto do mundo contemporâneo, deve possibilitar a inserção e a ação do homem no mundo de forma a transformá-lo positivamente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional-LDB**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1988.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf. Acesso em: 29 out. 2020.

CANDAU, V. M. F.; MOREIRA, A. F. **Currículo, conhecimento e cultura**. Documento em versão preliminar. 2006.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil:** o longo caminho. 12ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica:** questões e desafios para a educação. 6. ed. Ijuí: ed. Unijuí, 2014.

LAKATOS, Maria Eva. MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**. 4. ed. São Paulo. Revista e Ampliada. Atlas, 1992.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. C. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PIAGET, J. **O Nascimento da Inteligência na Criança.** Coleção: Plural, n.º 10. Delachaux & Niestlé S.A. Lisboa, Porto. 1986.

SOBRE A ORGANIZADORA

DENISE PEREIRA - Mestre em Ciências Sociais Aplicadas, Especialista em História, Arte e Cultura, Bacharel em História, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Especialista em Tecnologias Educacionais, Gestão da Comunicação e do Conhecimento (CENSUPEG). Especialista em Docência do Ensino Superior, Gestão e Tutoria Ead e Especialista em Gestão Educacional. (FABRAS) Graduada em História (UEPG) e Graduada em Pedagogia (IBRA) E-mail: p.denise.p@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

História e Memória da Profissão Docente

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2021

História e Memória da Profissão Docente

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2021